

Université de Montréal

**La importancia de las tecnologías de información y comunicación
(TIC) en la didáctica del español como lengua extranjera (ELE)**

par :

Alejandro Arapé

Département de littératures et de langues modernes

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales

en vue de l'obtention du grade de

Maîtrise ès Arts en Études hispaniques

Université de Montréal
Faculté des arts et des sciences

Ce mémoire intitulé :

La importancia de las tecnologías de información y comunicación (TIC)
en la didáctica del español como lengua extranjera (ELE)

Présenté par :

Alejandro Arapé

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Javier Rubiera, président-rapporteur

Enrique Pato, directeur de recherche

Estela Bartol, membre du jury

Résumé

Ce travail tente d'approfondir la recherche et de systématiser les courants théoriques concernant l'utilisation des outils TIC dans la classe d'espagnol langue étrangère et ce, avec une emphase sur la technologie Web 2.0. Bien que plusieurs enseignants soient déjà conscients de l'importance de ces technologies, une grande majorité de la littérature sur le sujet se trouve dans une bibliographie mineure ou encore dispersée sur l'ensemble des portaux Web.

En ce début de millénaire, le concept de Web 2.0, au même titre que l'avancement technologique, transforme le processus d'enseignement et la participation en éducation. Nous analyserons donc les répercussions de cette technologie dans le domaine de l'enseignement de l'espagnol et comment, en l'utilisant adéquatement, obtenir un programme d'apprentissage plus attractif et effectif autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de cours.

Finalement, nos propositions théoriques sont accompagnées d'études de cas précis où le recours à l'électronique a été utilisé tel que ce qui se trouve actuellement en ELE. Ainsi nous tentons de démontrer la pertinence de tout le corpus que nous avons développé. En épilogue sont offertes de brèves notes sur le panoramique décrit et celle prévue pour l'enseignement de l'espagnol à l'aide des TIC actuelles.

Mots clés : Espagnol langue étrangère (ELE), didactique, technologies de l'information et de la communication (TIC), Web 2.0

Abstract

This work tries to investigate and to systematize the theoretical currents of ICT resources in Spanish foreign language classes, with emphasis on Web technology 2.0. Though many teachers are conscious of the relevancy of the topic, the majority of its literature can be seen in minor bibliographies or in a set of Web portals increasingly dispersed.

As the technology advances, the concept of Web 2.0 is transforming the participants as well as the process of education of this current age. We analyze how this conception reverberates in the teaching of Spanish, in order to achieve a more attractive and effective method of learning whether inside or outside the classroom.

Finally, we accompany our theoretical proposals of the study regarding precise cases with electronic resources that are in use nowadays in SSL. Using this method, we are able to verify the relevancy of the whole corpus that we have developed. In addition, we offer brief notes of the described panorama as well as foreseeable future regarding the education of Spanish from the current ICT tools.

Keywords: Spanish Second Language (SSL), Didactic, Information and Communication Technologies (ICT), Web 2.0

Resumen

Este trabajo pretende investigar y sistematizar las corrientes teóricas sobre las herramientas TIC en la clase de español como lengua extranjera, haciendo énfasis en la tecnología *Web 2.0*. Aunque muchos docentes están conscientes de la relevancia del asunto, la mayoría de la literatura sobre el tema se ubica en una bibliografía menor o en un conjunto de portales Web cada vez más disperso.

A la par del avance tecnológico, el concepto de Web 2.0 está transformando el proceso y los participantes en la educación de este milenio. Analizamos cómo repercute esta concepción en la enseñanza del español, con el fin de lograr un aprendizaje más atractivo y efectivo, tanto dentro como fuera del aula.

Por último, acompañamos nuestras propuestas teóricas con el estudio de casos precisos sobre recursos electrónicos que se utilizan actualmente en ELE. Así, se verifica la pertinencia de todo el corpus que hemos desarrollado. Ofrecemos, como epílogo, algunos apuntes del panorama descrito y el que se avizora para la enseñanza del español a partir de las TIC actuales.

Palabras claves: Español lengua extranjera (ELE), didáctica, tecnologías de la información y comunicación (TIC), Web 2.0

Tabla de materias

Résumé	iii
Abstract	iv
Resumen	v
Agradecimientos	x
Lista de siglas	xi
Introducción	1
 1. Las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas	4
1.1 Las tecnologías de comprensión auditiva	5
1.1.1 Los recursos audio	5
1.1.2 Los recursos audiovisuales	7
1.1.3 Los laboratorios de lenguas	8
1.1.4 Los soportes informáticos	9
1.2 Las tecnologías de expresión oral	10
1.3 Las tecnologías de producción escrita	12
1.4 Las tecnologías de la lectura	15
1.5 Enfoques metodológicos	17
El método tradicional.....	17
El método directo.....	18
El método audio oral.....	18
El método situacional.....	19
La propuesta cognitiva.....	19
La respuesta física total.....	20
El enfoque natural.....	20
La sugestopedia.....	20
El enfoque comunicativo.....	21
1.5.1 Relación de los modelos pedagógicos con los recursos tecnológicos	22
1.6 El Marco común europeo de referencia	24
1.6.1 Las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el Marco	26
1.6.2 El estudio del impacto de las TIC en el aprendizaje de lenguas.....	27
1.6.3 La situación en Canadá y en Quebec	30

2. La sociedad de información y la <i>Web 2.0</i>	34
2.1 Definiendo la sociedad de información	34
2.2 Características de la sociedad de información	36
2.2.1 La globalización	36
2.2.2 Las tecnologías de información y comunicación (TIC)	36
2.2.3 La diversificación electrónica del trabajo	37
2.2.4 La metacognición y el aprendizaje informal	37
2.2.5 El descubrimiento de nuevas inteligencias	37
2.2.6 La velocidad del cambio	38
2.3 Internet como revolución tecnológica	39
2.3.1 El origen de Internet, en cinco grandes momentos	39
2.3.2 Adelantos educativos de Internet	40
2.3.3 La cibercultura	41
2.4 Los conceptos de Web 1.0 y Web 2.0	42
2.4.1 Breve aproximación a la Web 1.0	43
2.4.2 Aproximación al concepto de Web 2.0	47
2.4.3 Consideraciones generales sobre la Web 2.0	48
Intercreatividad	49
Inteligencia colectiva	49
Multitudes inteligentes	49
La sabiduría de las multitudes	50
Arquitectura de la participación	50
2.4.4 La Web 2.0 en la educación	51
2.5 La ciberlingua	54
2.6 La informática, los multimedia y los hipertextos en la enseñanza actual	58
2.7 El papel del profesor y el alumno en los nuevos entornos TIC <i>Web 2.0</i>	61
2.7.1 El aula b-enseñanza (b-learning)	62
2.7.2 El papel del docente	63
2.7.3 El rol del discente	66

3. Alcance de las TIC en la enseñanza de ELE	69
3.1 Propuestas teóricas enfocadas en la enseñanza de ELE	69
3.1.1 El término ELE 2.0	69
3.1.2 Las políticas TIC del Instituto Cervantes	71
3.1.3 El grupo Nodos ELE	74
3.2. Elementos esenciales de la nueva clase de ELE	76
3.2.1 El uso de Internet	76
3.2.2 La inclusión de materiales auténticos	83
3.2.3 Los recursos multimedia	85
3.2.4 El aprendizaje por tareas 2.0 (tareas 2.0)	87
3.3 Estudio de recursos y aplicaciones ELE para docentes y estudiantes	94
3.3.1 Herramientas verticales	95
Spanish Proficiency Exercises	95
Spanish Language Cohort	97
Componentecultural.info	99
3.3.2 Herramientas horizontales	100
Lyrics Training Beta	101
Prezi	103
Wikimindmap	104
3.3.3 Herramientas reticulares	107
Palabea: El mundo parlante	107
Hola, ¿qué tal? El curso de español 2.0	109
Mundos virtuales	111
Consideraciones finales	115
Referencias	
bibliográficas	119
Anexos	cxxvii
Anexo A	cxxiii
Anexo B	cxxix
Anexo C	cxxx
Anexo D	cxxxi

*A mi esposa e hijo(a),
quienes ya están a mi lado*

Agradecimientos

Esta pequeña nota es un detalle ínfimo para honrar a todas las personas que han hecho posible la culminación de dos años de esfuerzo investigativo, cuyo fruto es esta Memoria de Maestría. Son muchos más de los que especialmente se nombran a continuación:

- El personal administrativo y el cuerpo de profesores de la sección de Estudios Hispánicos de la Universidad de Montreal, en especial al profesor Javier Rubiera.
- El profesor Enrique Pato, quien me guió de forma asertiva y responsable a través de todo el proceso de investigación y redacción de este trabajo.
- María Elena Vaz, colega a quien admiro y fiel esposa que siempre creyó en mí en todas las circunstancias.
- Mi familia en Venezuela, siempre pendiente de los pasos que doy en mi país de acogida.
- Mis amigos Edith Pineault, Tim Fischer, Elena Pitkowski, Liliana Zúñiga y León, quienes colaboraron desinteresadamente con sus propuestas y ánimos.

Lista de siglas

ALAO: Aprendizaje de lenguas asistido por ordenador

ARPA: Advance Research Projects Agency (United States Departement of Defense)

ATL: Aplicaciones de tecnología lingüística

AVE: Aula virtual de español (Instituto Cervantes)

BBC: British Broadcasting Corporation

CALL: Computer Assisted Language Learning

CMC: Comunicación mediada por computadora

CREDIF : Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français

CVC: Centro Virtual Cervantes

EAP: Entornos de aprendizaje personalizados

ELAO: Enseñanza de lenguas asistida por ordenador

ELE: Español lengua extranjera

HQT: Hola ¿Qué tal?

IC: Instituto Cervantes

MELS: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec

L1: Lengua materna

L2: Lengua segunda, o lengua meta

PEL: Portafolio europeo de las lenguas

PLATO: Programmed Logic for Automatic Teaching Operations

SL: Second Life

TIC: Tecnologías de información y comunicación

UE: Unión Europea

UIT: Unión Internacional de Telecomunicaciones

Introducción

Con toda certeza podemos explorar modos y técnicas
en que las nuevas tecnologías se acomoden
a las exigencias del aprendizaje de lenguas.
Es posiblemente el momento de reflexionar.

Agustín Yagüe

Cuando hacemos referencia a las tecnologías de información y comunicación (TIC) como elemento determinante del desarrollo de la sociedad, solemos pensar que es un fenómeno reciente, ligado a la digitalización. Quizá en la invención de la escritura, la imprenta, el teléfono, la televisión u otros medios de información y comunicación, podemos encontrar ejemplos concretos de que las TIC han formado parte importante de nuestra historia y de nuestra cotidianidad. No obstante, solo una de ellas ha sido capaz de dar un giro tan vertiginoso a nuestra manera de vivir que, actualmente, está cambiando definitivamente los procesos educativos de la Humanidad. Nos referimos al ordenador, como producto tecnológico, y a Internet, como la red de comunicación que transformó nuestra antigua sociedad jerarquizada y atomizada en una sociedad de información compartida y globalizada.

Si bien la transformación comenzó en la década de los 60, con la creación del sistema militar estadounidense ARPA de comunicaciones interinstitucionales, no fue hasta los años 80 cuando el fenómeno se masifica, llegando la computadora personal a oficinas y hogares de muchas partes del mundo. Sus fines, básicamente concebidos para el trabajo y el entretenimiento, se fueron extendiendo hasta llegar al ámbito de la pedagogía y del empleo de esos recursos para impartir conocimientos. De este modo nace el concepto de CALL (*Computer Assisted Language Learning*), que consiste en una plataforma educativa para facilitar el proceso de enseñanza a los docentes, y de aprendizaje a los estudiantes, centrada en las TIC y con dos características fundamentales: bidireccionalidad e individualidad. Así, estas herramientas TIC para el aprendizaje no solo se encontraban en los textos de los ordenadores, sino también en los dispositivos multimedia de gráficos, sonido y video, permitiendo que el sistema se retroalimentara con las respuestas del estudiante y evaluara su corrección. Bajo este concepto nacen muchos portales bidireccionales en Internet y videodiscos para la

enseñanza de lenguas extranjeras durante los años 80 y 90. Aunque el CALL es el primer concepto de plataforma electrónica educativa bidireccional, éste no significó necesariamente interactividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que mayormente se trataba de sistemas de presentación de datos que luego eran evaluados en sistemas cerrados. Un paso más allá en la trayectoria de la pedagogía orientada a través de las TIC lo constituye el concepto *Web 2.0*, donde la enseñanza de lenguas extranjeras cobra mucha mayor importancia, pues su pedagogía se basa en la construcción, la socialización y la interactividad que pueda desarrollar el estudiante durante su propio proceso de aprendizaje.

El aprendizaje de una lengua es un fenómeno eminentemente social, al igual que la función de las TIC en este último decenio. Asociamos el término *Web 2.0* a una transformación de la sociedad de información en donde se da importancia, mayormente, al desarrollo de redes sociales desde el punto de vista colaborativo y constructivista. El término de *Web 2.0* fue acuñado por O'Reilly en 2005, y desde entonces se utiliza para denominar la Web como una TIC de *tejido social*, es decir, como un espacio en el cual las personas pueden interactuar a través de un sinnúmero de útiles aplicaciones que permiten la interrelación de información. En este sentido, la información necesita ser procesada, asimilada en aprendizajes útiles para los propósitos de la educación, y que verdaderamente incidan sobre los conocimientos que imparten los docentes en sus aulas. Así, la Web se basa en un componente social, por lo que aplicada en el ámbito educativo constituye un potente medio para construir el conocimiento colaborativo, mediante aportaciones individuales que enriquezcan el aprendizaje y la práctica docente. Ese carácter social e interactivo del entorno *Web 2.0* amplificaría también, de acuerdo con características coincidentes, la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE).

La tecnología de la *Web 2.0* está transformando la vida de millones de jóvenes en todo el mundo. Según un estudio reciente de *Internet World Stats*¹ de 2009, se estima que los usuarios habituales de Internet, incluyendo todas las redes, alcanzan los 1.668 millones. Aunque el número es significativo, no debemos olvidar que esta cifra solo supone el 24% de la población mundial. Sea como fuere, internet está muy bien

¹ Disponible en línea: www.internetworldstats.com/stats.htm

instalado en nuestro mundo. Para bien o para mal, la llamada sociedad de la información se ha masificado. El tiempo dedicado a las redes sociales hace que los jóvenes no descansen de ellas, ni en vacaciones, ni en el trabajo. Así, el fomento del aprendizaje del español en hablantes no nativos dentro de estos tejidos sociales sería el nuevo rumbo de la docencia de ELE, para que no sea relegada a un segundo plano en el porvenir de la educación.

El propósito de esta investigación es considerar si, en efecto, las corrientes metodológicas en la enseñanza de lenguas, especialmente en ELE, están adaptándose – quizá transformándose– a medida que se producen los cambios en el empleo de las herramientas TIC. Conviene destacar que la innovación tecnológica determina cada vez más la corriente pedagógica, por lo que la velocidad de las transformaciones hace a su vez difícil el estudio de un marco ideológico sostenible a través del tiempo. Por esta razón, nos encontramos con una serie de documentos fragmentados, legislaciones regionales, nacionales o supranacionales, artículos especializados, manifiestos y trabajos universitarios, que pretendemos compendiar y analizar desde un punto de vista interrelacionado.

Tal y como hemos referido, el desarrollo del ordenador personal y la eclosión de Internet están dando un nuevo giro a la forma de aprender y de enseñar lenguas. Abordaremos la eficacia de este recurso bajo la óptica de recientes investigaciones, que incluyen a todos los actores del proceso educativo, sin dejar de lado nuestra opinión. Todo ello nos permitirá acercarnos al panorama de la influencia de Internet en L2 y al diagnóstico de la situación en ELE.

Finalmente, pondremos a disposición del lector el análisis de un conjunto de herramientas electrónicas, sin la descripción de cómo se pueden explotar en el aula de ELE. Más bien nos centraremos en mostrar sus ventajas y desventajas en relación con las corrientes teóricas propuestas, para que el docente y el estudiante puedan aprovecharlos con libertad de criterio. Las páginas de los anexos, donde se muestran estadísticas, clasificaciones e ilustraciones, sirven de sustento a lo expuesto en el cuerpo de nuestro trabajo.

1. Las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas

Podríamos pensar que el empleo de las tecnologías en la didáctica de lenguas es un fenómeno reciente, pero nada más lejos de la realidad. Cuando en otras épocas el docente utilizaba un recurso diferente al de su voz o al soporte de ejercicios escritos como recurso pedagógico, ya podríamos considerar dicho ‘desvío’ de la significación hacia un objeto mecánico inerte como el primero paso de la inclusión de las TIC dentro del proceso de aprendizaje.

Si bien el desarrollo del apoyo docente con medios alternativos a su voz o gestualidad es un fenómeno de vieja data, para los fines de este trabajo solo es posible hacer un análisis en profundidad de la influencia de las TIC durante el pasado siglo XX y el comienzo del presente. Siguiendo a Desmarais (1998) y a otros autores, desde el decenio de 1940, las tecnologías fueron parte integrante de la enseñanza de lenguas: pensemos en las emisiones educativas sobre lenguas de la British Broadcasting Corporation (BBC) en onda corta, el fonógrafo, el magnetófono, o el dictáfono como claros ejemplos de los esfuerzos que se hacían para facilitar la difusión y registro de elementos sonoros con fines educativos. Luego vendrían los dispositivos visuales como las películas, la televisión educativa, las máquinas de enseñar, los laboratorios de lenguas hasta el desarrollo del poderoso recurso que hoy en día es el ordenador personal.

Consideramos también la década de los cuarenta como el momento en el cual se perfecciona un instrumento íntimamente asociado a la pedagogía lingüística: el laboratorio de lenguas. A duras penas, los laboratorios de antaño reproducían sonidos desde un magnetófono, hoy contamos con entornos multimedia de aprendizaje en donde se combinan el sonido, la imagen y el texto administrado por ordenadores.

Cabe mencionar en este breve recuento un aparato *sui generis* que marcó la evolución de las TIC en los años cincuenta, nos referimos a la puesta en práctica de la *máquina de enseñar* conductista², que consistía en un soporte para la enseñanza programada, presentando el contenido en progresión fija, todo bajo un contexto de reforzamiento constante para favorecer los objetivos aprendidos. Las secuencias, escritas en rollos de

² Nos referiremos a esta corriente pedagógica en profundidad más adelante.

papel, giraban en la medida en que el alumno progresaba en la adquisición de los conocimientos. Más tarde, otros aparatos más sofisticados permitían la retroalimentación de datos.

El ordenador entra definitivamente en el mundo de la educación a través del programa PLATO (*Programmed Logic for Automatic Teaching Operations*) que vio la luz a principios de los años sesenta. Los ejercicios mecánicos de los antiguos aparatos fueron vertidos al ordenador, lo cual permitía un análisis rudimentario de respuestas. Este programa sufrió constantes metamorfosis hasta su definitiva desincorporación en 1993.

La evolución en la arquitectura de los ordenadores ha permitido su supervivencia como TIC ante los distintos momentos pedagógicos que se han sucedido, luego de su creación, como nunca antes otra herramienta. Así es como participa de las actividades conductistas, poco después aparecerán programas que permitan desarrollar enfoques más comunicativos, hasta convertirse en el protagonista de una revolución epistemológica del conocimiento, a través del concepto de *Web 2.0*. El desarrollo de las aplicaciones de tratamiento de textos, la expansión de la memoria base y la fusión de imagen, sonido y texto lo colocan como la herramienta más poderosa para la enseñanza de segundas lenguas en la actualidad.

1.1 Las tecnologías de comprensión auditiva

1.1.1 Los recursos audio

El uso de las tecnologías de comprensión auditiva en la didáctica comienza poco después de su misma invención. En 1895, doce años después de la creación del fonógrafo por Edison, encontramos el primer empleo de secuencias sonoras para la enseñanza de lenguas en la universidad de Milwaukee (Desmarais 1998). Sin embargo, no hallaremos un recurso integrado de sonido en un método de enseñanza de lenguas hasta comienzos del siglo XX, sobre todo en aquellos que se dirigían al mejoramiento de la pronunciación. En efecto, en los años 20 la compañía Linguaphone³ explotaría con fines comerciales una serie de discos en forma de método, aunque la calidad de reproducción no era muy buena. Habrá que esperar hasta

³ Linguaphone es una multinacional de la enseñanza de lenguas (sobre todo del inglés) fundada en 1901. Actualmente cuenta con más de 200 centros en 90 países alrededor del mundo.

1950 para que la utilización del disco, como instrumento didáctico, se generalice, gracias al desarrollo de tecnologías de alta fidelidad⁴. La posibilidad de registrar la voz en banda magnética vio la luz a través del Mirrophone, un aparato creado por la Western Electric en 1944 que permitía hacer pequeñas grabaciones a través de un micrófono, las cuales podían repetirse continuamente. Este dispositivo pareció útil en la enseñanza de la pronunciación durante la época. Finalizando la década de los 50, podemos encontrar el uso generalizado del magnetófono de dos pistas como instrumento común de enseñanza de lenguas. Vista la necesidad de ofrecer a cada discente la posibilidad de grabar su voz y de comparar su voz a la de la pista matriz del hablante nativo, nace el laboratorio de lenguas, como una ayuda notable en la práctica de la expresión oral.

Por otra parte, no podemos dejar de mencionar la influencia que tuvo la radio como medio de enseñanza de lenguas desde los años 30. El consorcio de la BBC comenzó a radiodifundir cursos de francés, inglés y alemán. Cabe destacar que las lecciones eran presentadas en forma de folletines y atrajeron notablemente la atención por su inusitado formato. La radio de onda corta hizo su entrada triunfal en los Estados Unidos a través de las emisiones de *Voice of America*, la cuales incluían ejercicios estructurados de acuerdo con el enfoque de enseñanza de la época. También se podían escuchar otras emisiones de la misma programación donde hablaban locutores nativos de la lengua meta. Según Desmarais (1998: 21), los profesores de la época tenían muy en cuenta este nuevo recurso dentro de sus programas pedagógicos, “mais souvent, après avoir résolu divers problèmes logistiques (nombre d’appareils, qualité et horaire de diffusion des émissions, temps limité pour la préparation)”.

A la postre, el formato y la capacidad de almacenamiento de reproducciones sonoras ha sido el aporte más importante que han hecho las tecnologías de sonido a ámbito de la didáctica en los años recientes, y muy particularmente a la enseñanza de lenguas. De los discos de 45 y 33 surcos pasamos a los discos compactos. Los magnetófonos de banda magnética fueron sustituidos por los cartuchos y luego por los casetes. Como analizaremos más adelante, las tecnologías de almacenamiento y reproducción

⁴ Del inglés *high fidelity*. Reproducción muy fiel del sonido, término asociado a la alta calidad en la reproducción de un registro (cf. DRAE, en línea, www.rae.es).

digitales actuales son parte de una revolución que apenas comienza, trasladando la clase de lengua extranjera a todo tiempo y lugar.

1.1.2 Los recursos audiovisuales

Los recursos audiovisuales más importantes en el ámbito de la enseñanza de lenguas han sido las películas, la televisión y el video, coincidiendo con el momento de aparición histórica de cada una de las herramientas mencionadas. Sin embargo, la explotación didáctica de recursos audiovisuales tradicionales (como las películas, por ejemplo) ha sufrido interesantes cambios a partir de su digitalización e incorporación a programas de aprendizaje automatizados.

Las películas y las diapositivas fueron los primeros recursos audiovisuales utilizados, aunque con ciertas dificultades en los inicios. Las filmaciones comerciales se comenzaron a utilizar a partir de los años 30 y permitían una innovación importante en el sentido de asociar directamente el sonido con la imagen en movimiento. Sin embargo, su aplicación en el aula de lenguas resultaba un tanto decepcionante para los estudiantes, ya que “le contenu linguistique était trop important, le débit trop rapide et la charge culturelle, trop grande” (Desmarais 1998: 24). En el mismo decenio, las películas pedagógicas para la enseñanza del inglés se difundieron por parte de los estudios Walt Disney. Poco después, el CREDIF (*Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français*) produce los primeros filmes pedagógicos en francés. La característica principal de estos materiales que los diferenciaban de las películas comerciales era una duración mucho menor y que los actores hablaban más despacio.

Actualmente, las películas en todo formato han ganado espacio como medio de difusión de lengua extranjera, pero ya no son concebidas con fines pedagógicos, sino como productos artísticos dentro de la industria del entretenimiento. El profesor de lengua extranjera suele adaptarlas a su programa explotando los aspectos relevantes que considere necesarios en cuanto a contenidos socioculturales, lingüísticos, etc.

Como “hermana” del cine, la televisión comenzó a utilizarse para enseñar lenguas en los Estados Unidos alrededor de los años 50. Se popularizaron diferentes emisiones en donde un actor o profesor proponía preguntas a los televidentes sobre lo sucedido en secuencias como diálogos reales, marionetas o dibujos animados. Paralelamente, la

BBC lanzó al aire diferentes emisiones para el aprendizaje de lenguas extranjeras, entre las cuales destaca *España viva*, para el aprendizaje del español. Una nueva visión de la didáctica de lenguas extranjeras en la televisión tuvo lugar a comienzos de los años 60, justo con el desarrollo de las comunicaciones vía satélite y por cable. El estudiante y el profesor encontraban con mayor facilidad emisiones originales, provenientes del país de la lengua meta, lo que significaba un avance importante a la hora de acercarse a esa lengua en su entorno inmediato. La televisión digital promete adecuarse a la enseñanza de lenguas extranjeras ofreciendo un repertorio de actividades en las que el estudiante pudiera interactuar con la emisión que observa en pantalla.

Gracias a la compañía Sony, el video hace su aparición en 1956. Este recurso comenzó a suplantar a la televisión, como objetivo pedagógico, debido a que su empleo era mucho más práctico para enseñar lenguas: detener, retroceder, acelerar o retrasar la imagen suponía una enorme ventaja para captar los contenidos que el docente pretendía explotar. Igualmente, la banda de reproducción se hizo más fuerte y de mayor facilidad de manipulación que los soportes para películas tradicionales.

Uno de los mayores inconvenientes de los recursos de video dentro de la clase de lenguas ha sido, quizá, la sincronización de dos aparatos para su difusión (pantalla y dispositivo de reproducción), junto a los innumerables problemas derivados de la incompatibilidad de formatos. La digitalización de los registros de video no solventa instantáneamente el problema de los formatos, pero sí ofrece amplias ventajas en cuanto a la modificación del contenido, reproducción, calidad, almacenamiento y difusión portátil. La reducción en tamaño de los dispositivos y la implantación de la ideología *Web 2.0* han permitido también un avance ostensible en la producción de material de video desde la concepción de *prosumidor* para la clase de lengua extranjera, nociones que veremos con detalle en el siguiente capítulo.

1.1.3 Los laboratorios de lenguas

Cuando el laboratorio de lenguas vio la luz, a partir de los años 50 en la Universidad de Luisiana, no era más que una superposición de cabinas provistas de magnetófonos de banda y de audífonos, donde los estudiantes escuchaban secuencias sonoras y las imitaban lo mejor posible para responder al modelo del ejercicio. La onda audiovisual

de los años 50 y 60 trajo la infalibilidad del laboratorio de lenguas: toda institución debía contar con uno en sus espacios si quería conservar una buena reputación educativa.

Los laboratorios de lenguas tradicionales perdieron su prestigio a partir de los años 70, como resultado del nuevo enfoque comunicativo en boga para la época “*puisqu’il était synonyme d’exercices mécaniques*” (Desmarais 1998: 41). No obstante, la aparición del ordenador personal a principio de los 80 reaviva la concepción de laboratorio, ahora multimedia e interactivo, que ofrece diferentes recursos para el aprendizaje de lenguas, sobre todo para la comprensión auditiva.

Tanto la reducción en tamaño como la accesibilidad a dispositivos multimedia en el mundo actual obligan a reformular el papel del laboratorio en la clase de lenguas extranjeras. Poco a poco, docentes y discentes se familiarizan cada vez más con la presencia de estos dispositivos en el aula formal y van sustituyendo el concepto del espacio físico que representaba el laboratorio por un espacio de práctica *virtual* que no tiene limitaciones ni horarios de visita, si pensamos en la cantidad de productos electrónicos compactos que puede llevar consigo el usuario de las últimas tecnologías.

1.1.4 Los soportes informáticos

El aumento de la capacidad de memoria del ordenador, el soporte de videodisco interactivo y la digitalización de la información en discos compactos o en archivos ha hecho posible una explotación pedagógica confiable y contextualizada de la comprensión auditiva a través de aplicaciones informáticas. Entre sus antecesores encontramos el videodisco, utilizado a mediados de los 70 como herramienta de aprendizaje. Por primera vez, un soporte informático permitía el acceso a secuencias de video, imágenes fijas y registros sonoros de alta fidelidad. Contaba con mucha más perdurabilidad que el soporte video, sin embargo, era imposible modificarlo una vez registrado. El videodisco tuvo amplios fines comerciales antes de ser utilizado con fines pedagógicos. La información del videodisco era controlada y suministrada por el ordenador. Con esto, se potenciaban el doble ambos elementos. Sus inconvenientes fueron la baja velocidad de respuesta del ordenador, los fallos del software que obligaban a reiniciar el programa, el costo de los equipos y las limitaciones en la revisión de los programas. Para la enseñanza del español, los videodiscos pioneros

fueron *Macario* y *Montevidisco*, herramientas desarrolladas por la Brigham Young University.

Debido al costo elevado del lector y al pequeño número de videodiscos producidos, el formato fue perdiendo popularidad, hasta ser sustituido por la tecnología CD-ROM⁵, soporte más económico, más fácil de manejar, más estable técnicamente y con una ventaja considerable: la lectura directa a través del ordenador, sin ningún otro aparato externo de decodificación. En sus comienzos, solo permitía almacenar pequeñas cantidades de imágenes, ahora es posible trabajar hasta con largometrajes dentro de los discos CD-ROM. Durante la década de los 90 se comenzaron a incluir como apoyo docente en algunos manuales de formato impreso. Actualmente se cuentan en casi todas las publicaciones de enseñanza de lenguas extranjeras, e incluso algunos con aplicaciones interactivas que permiten al estudiante y al profesor, además de escuchar los registros sonoros de los ejercicios impresos, responder preguntas o evaluar los progresos. Por otra parte, existen sistemas de autor que permiten a los docentes desarrollar su propio programa de comprensión auditiva que admiten la introducción de actividades dentro de secuencias sonoras o audiovisuales, según el nivel de dificultad deseado.

La masificación de Internet trajo consigo la reproducción de los modelos de los manuales de enseñanza, tales como aquellos que combinan texto más actividad sonora, en una vastísima cantidad de portales web. Al principio se necesitaba descargar programas complementarios, actualmente el estudiante puede trabajar sin necesidad de acoplar nada más que su navegador de red a las exigencias del sitio. También contamos, cada día más, con un sinnúmero de registros sonoros disponibles en Internet, con o sin explotación pedagógica.

1.2 Las tecnologías de expresión oral

La expresión oral ha sido el objetivo fundamental de la formación lingüística por mucho tiempo. Las tecnologías, especialmente los laboratorios de lenguas, se han

⁵ Según el DRAE en línea es el “disco compacto de gran capacidad que puede almacenar información, en distintos formatos, para ser procesada por un ordenador”. Su antecesor, el disco óptico, fue inventado por Philips en 1979 y comercializado por Philips y Sony en 1982 para los formatos audio (entre 74 y 80 minutos).

dedicado al perfeccionamiento de la pronunciación, entonación y discriminación en todas las lenguas de enseñanza y enfoques pedagógicos durante la segunda mitad del siglo XX, salvo el período de furor del enfoque comunicativo. Los recursos de video, empleados mayormente para desarrollar las destrezas de comprensión auditiva, pueden ser utilizados también en el caso de la expresión oral. Por otra parte, los soportes informáticos se han desarrollado a partir de la pronunciación, aunque muchos permiten registrar y escuchar las producciones de los estudiantes. Hoy en día los soportes informáticos de reconocimiento de voz tienen repercusiones extraordinarias en la producción y tratamiento de materiales producidos por los discentes.

Tal y como señalábamos en el apartado anterior, los registros de audio han sido parte integrante de la clase de lenguas segundas durante mucho tiempo. Un buen método de aprendizaje debía incluir un repertorio de registros de audio, muchas veces producidos por hablantes nativos, que contribuía a desarrollar la pronunciación. Así, el estudiante escuchaba una secuencia sonora y la repetía, intentando seguir el ritmo y entonación del registro.

El primero que propuso un detector de voz con fines comerciales fue Alexander Graham Bell en 1874. Luego, los laboratorios de lenguas se encargaron, en buena parte, de la reeducación de la palabra enseñada en las aulas formales, a través de la repetición a viva voz de registros preexistentes, o de desarrollar los mecanismos de grabación de registros de los estudiantes para corregir aspectos importantes de la pronunciación. Para la didáctica de la entonación, James (1976) propuso un detector de melodía que permitía al discente ver la curva modelo versus la curva de entonación de un hablante nativo. De acuerdo con Desmarais (1998), quien hace referencia a Koerr (1994), este recurso resultó demasiado pesado, difícil de manipular y ofrecía parámetros muy complejos para la comprensión de los estudiantes.

Siguiendo el estudio de Desmarais, los progresos ligados a las tecnologías de expresión oral en los laboratorios fueron detectados y comprobados desde temprano. El primer estudio comparativo se realizó en 1932, donde Waltz demuestra la superioridad de la enseñanza de la pronunciación en el laboratorio, debido a la individualización, las repeticiones y la presencia de un locutor nativo. Sin embargo, los propulsores del enfoque comunicativo en la década de los 80 desestimaron la

metodología, al argumentar que la producción mecánica de un resultado correcto no hace un aprendizaje eficaz y competente de lenguas segundas.

Si bien hemos señalado que el recurso del video fue importante para la comprensión auditiva, el desarrollo de la videocámara⁶ permitió el registro de las producciones audiovisuales y el análisis de ellas en clase. Sin embargo, el proceso que implicaba la preparación del segmento de video y de sonido hacía del ejercicio un trabajo complicado que implicaba muchas horas de dedicación por parte de los estudiantes y, por lo tanto, no tan utilizado como los soportes audio o informáticos en nuestros días. En efecto, los recientes soportes informáticos permiten al usuario grabar sus producciones orales, comparar sus registros con los de hablantes nativos y en algunos casos hacer análisis. Las tecnologías utilizadas en audiología, ortofonía y patología del lenguaje han sido asimiladas a la didáctica de lenguas segundas. Muchos de estos soportes también permiten seguir el progreso en la expresión oral de los discentes, bajo diversas modalidades y parámetros de pronunciación y entonación. Por ejemplo, los programas multimedia como *Éxito* y *Camille* en español proponen a los usuarios registrar su voz según un estímulo predeterminado y compararlo con un modelo. El CD-Rom *Spanish Essentials* permite un diálogo interactivo a través de una conversación simulada en diversos entornos y situaciones, utilizando una plataforma de reconocimiento de voz.

Como hemos visto, las tecnologías de expresión oral pueden servir tanto de modelos de producción y reproducción, como para animar producciones libres, que serán después documentos para explotar o favorecer la interacción en lengua segunda en torno a una tarea específica. Las plataformas de reconocimiento de voz dan un impulso a la utilización de estas tecnologías en la actualidad, y cada vez más los recursos tecnológicos de expresión oral sirven de puesta en contexto del estudiante en situaciones reales de comunicación.

1.3 Las tecnologías de producción escrita

Los sistemas de ayuda a la producción escrita han tenido una enorme repercusión luego de la aparición y masificación de los ordenadores personales, primero en

⁶ Unidad de grabación que unía la cámara y el magnetoscopio (cf. Compte 1993, Desmarais 1998).

lenguas maternas, después en la enseñanza de lenguas segundas. Las posibilidades que ofrecían los programas de tratamientos de texto para ser incluidos dentro de los programas informatizados de enseñanza de lenguas permitieron que fuesen herramientas favorecedoras de la competencia de producción escrita. Poco a poco se fueron añadiendo herramientas complementarias a los primeros, tales como planificadores, herramientas de ayuda en la redacción, correctores ortográficos, diccionarios informatizados y otros, a partir de los procesos de la pre-escritura, de escritura o de revisión.

Hasta bien entrada la década de los 90, las herramientas de tratamiento de texto se empleaban de forma autónoma e individual, por lo cual el redactor escribía la muestra que podía ser comparada con otras solo después de que ésta fuese impresa, o mediante un banco de datos preexistente en un dispositivo de almacenamiento. La telemática, entendida como el desarrollo de las comunicaciones entre distintos ordenadores en tiempo diferido y luego de forma simultánea (Internet) trajo aparejada una nueva concepción de la escritura, al hacerla un proceso colaborativo y diferenciado conceptualmente de la escritura en papel, cuestión que abordaremos con mayor profundidad en el capítulo dedicado a la *ciberlengua*.

Si bien la telemática revolucionó el campo de las tecnologías de producción escrita, también hizo su parte con los recursos de ayuda para el estudiante de segundas lenguas. En el caso específico del español, nos detendremos en los trabajos de Provencio Garrigós (2006) sobre las ATL (Aplicaciones de Tecnología Lingüística) para la enseñanza y aprendizaje del verbo. La autora comienza definiendo las ATL, retomando las ideas de Martí y Llisterri (2001) como aquellas que intentan “reconocer, comprender, interpretar y generar el lenguaje humano en todas sus formas” (2006: 1). Después, la autora delimita su análisis a las tecnologías del texto escrito que se encuentran en línea, señalando la importancia de estas herramientas para la enseñanza de español y no para aprender informática. A continuación, enumera los subtipos de ATL relacionados con la enseñanza/ aprendizaje del verbo como las aplicaciones de ayuda a la escritura, los conjugadores/ flexionadores, los sitios de información gramatical y los de actividades para la práctica verbal; y por último hace un baremo de las ventajas y desventajas de ejercitar al estudiante a través de ejercicios en línea. Siguiendo a Cruz Moya (2002) encuentra que los ejercicios en línea son de corrección

inmediata, disminuyen la ansiedad, se pueden personalizar y seleccionar según el nivel del estudiante. Además, agregamos nosotros, van a tono con el ahorro de papel y pueden elaborarse en formatos con animaciones o colores especiales. Como contraparte, la ejercitación web solo ofrece ayuda pre-programada, las respuestas son casi siempre cerradas y la corrección es automática. Por ello, la autora hace énfasis en la preparación del docente en las TIC para integrar éstas dentro del contexto presencial en el aula. Nos detendremos en el trabajo de Provencio Garrigós más adelante.

En cuanto a los procesos de revisión de lo escrito, encontramos los correctores ortográficos, las herramientas de análisis de texto y concordancia. Los primeros correctores ortográficos aparecieron en la década de los 70 para la corrección de códigos de programación. En 1980 aparece el primer corrector para el inglés en los ordenadores personales, el *Spellguard*. Estos correctores fungían solo como verificadores de palabras que no estaban en el diccionario. No sería hasta la llegada de *Wordplus* años más tarde, cuando el usuario tendrá la ventaja de escoger entre distintas opciones ortográficas de corrección a partir de la palabra cuestionada.

Por otra parte y menos populares son las herramientas de análisis de texto, que permiten además de corregir la ortografía, la gramática, el estilo, el léxico o la puntuación. Ya Desmarais (1998) hizo una crítica severa, sustentada en especialistas que concuerdan con su postura, sobre cómo la utilización de estas herramientas deteriora el aprendizaje de segundas lenguas, ya que el ordenador muchas veces toma decisiones incorrectas o descontextualizadas, incitando a la mecanización de la escritura.

Por último, encontramos las herramientas de concordancia, que permiten establecer listas de expresiones por orden alfabético o por frecuencia. Anteriormente eran muy empleados por los lexicógrafos en la elaboración de diccionarios, pero hoy es posible verlos en sistemas automatizados de traducción de textos y diccionarios electrónicos. Poco a poco comienzan a ser parte integrante de la didáctica de las lenguas por su rápido desarrollo y el establecimiento cada vez más de corpus digitalizados. Así, el valor de la herramienta está determinado por el corpus que se utilice. Podremos entonces encontrar corpus creados a partir de obras literarias, de transcripciones, de conferencias sobre temas específicos, especializados. El profesor que enseñe una

lengua con fines específicos y se apoye en recursos tecnológicos deberá establecer su propio corpus, a partir de los textos digitalizados disponibles y pertinentes.

Las descripciones que hemos hecho sobre las distintas herramientas de ayuda a la producción escrita confirman la utilidad de las mismas, aun cuando algunas no han sido concebidas para la enseñanza de lenguas. Bien utilizadas, estas aplicaciones pueden dar un aporte valioso tanto a profesores como estudiantes, que sabrán cómo manejarlas dentro y fuera del contexto de aprendizaje tradicional.

1.4 Las tecnologías de la lectura

Las tecnologías para la enseñanza de la lectura, específicamente del ordenador, comenzaron a masificarse a partir de los años 80. Sin embargo, con el advenimiento de los hipermedios⁷ y sus implicaciones a través de los hipervínculos⁸ o hiperenlaces según el principio de no-linealidad asociada a ellos, el ordenador ha podido prestar una ayuda útil a la lectura, tanto en lengua materna como en lengua segunda.

Al comienzo, las actividades de adquisición del léxico se estructuraban a partir de versiones informatizadas de juegos de mesa, como el *Scrabble*, o mediante asociaciones de ideas por sinónimos, antónimos o epónimos, como *Matchmaster* y *Vocapuces*. Un poco más tarde, otro grupo de aplicaciones permitían al docente integrar sus propios textos y efectuar actividades de manipulación o reorganización del texto introducido. Los ordenadores de segunda generación, un poco más sofisticados, asociaban la lectura a la adquisición léxica y permitían al discente crear sus propios glosarios, establecer líneas semánticas y observar las colocaciones de palabras.

En la década de los 90 se perfeccionan herramientas que se enfocan realmente en el contenido del mensaje y ayudan al estudiante a resolver problemas de comprensión

⁷ Los *hipermedios* son “materiales en soporte informático, que se caracterizan por permitir enlazar de forma interactiva (no lineal) las diversas informaciones que contienen, también se caracteriza porque dicha información puede ser presentada a través de diferentes códigos simbólicos (textos, imágenes fijas y en movimiento o sonidos)”, Cabero Almenara (2007: 155).

⁸ Se entiende por *hipervínculos* o *hipertextos* las conexiones ente una información textual y otra. En este sentido, Cabero Almenara (2007: 155) aclara que “puede considerarse como un subtipo de materiales hipermedia, puesto que el término parece implicar que los datos dentro del mismo son solo textuales. Sin embargo, la mayoría de los programas actuales, gracias a los últimos avances y desarrollos tecnológicos, incluyen la posibilidad de trabajar con gráficos e incorporar otros medios técnicos adicionales”.

lectora. Así, muchas de ellas incluían imágenes, sonidos de palabras específicas, glosarios especializados y estrategias de lectura comprensiva.

Por otra parte, también durante los años 90, hacen su aparición los primeros sistemas de autor que permiten al docente integrar los textos que él ha escogido en una plataforma de trabajo electrónico. En esta etapa, cabe destacar el esfuerzo hecho por Martínez-Lage a través de la plataforma *Guided Reading*, de un programa basado en la novela de Laura Esquivel *Como agua para chocolate* (1987). Este material viene a ser el complemento electrónico del videodisco con el mismo nombre. Se trata de un programa hipermedia donde las informaciones están integradas al objetivo de la comprensión del texto. Como colofón de este tipo de plataformas de autor, en nuestra década encontramos la popular herramienta *Hot Potatoes*, de *Half-Baked Software Inc.*,⁹ una aplicación que permite crear seis tipos de ejercicios diferentes a partir de textos o imágenes introducidas por el usuario para ser colgadas en sitios web.

A la lectura asistida por ordenador, asociamos frecuentemente los diccionarios electrónicos, que permiten encontrar rápidamente la definición de una palabra (diccionario unilingüe) o su traducción (diccionario bilingüe o multilingüe). Los diccionarios electrónicos vendidos comercialmente son cada vez más sofisticados y permiten ver los diferentes usos de una palabra en diversos contextos lingüísticos.

Actualmente se desarrollan innumerables productos informáticos de hipermedios, demostrando lo bien que se adaptan estas tecnologías para el aprendizaje de la lectura en L2 y la ampliación del vocabulario de la lengua meta. El desarrollo del CD-ROM y la expansión de la Web han permitido el acceso a un gran número de fuentes de información.

⁹ El *Hot Potatoes* es “una aplicación distribuida desde la Web de la Universidad de Victoria de Canadá que permite crear páginas Web dinámicas con ejercicios de autoevaluación y comprensión, sin necesidad de tener ningún tipo de conocimiento sobre lenguajes web (HTML) o de script (Javascript). Esto supone un gran ahorro de tiempo y quebraderos de cabeza a los profesores que desean tener disponible una serie de ejercicios de autoevaluación en un servidor Web. Cualquier usuario con conocimientos mínimos sobre HTML podría, en teoría, crear una gran cantidad de páginas Web con ejercicios y tests” (Rodríguez 2004: 95). El programa es gratuito y está disponible en la página web de la Universidad de Victoria (British Columbia) [<http://hotpot.uvic.ca>].

Con esta breve revisión de las tecnologías aplicadas a la comprensión de textos escritos damos por terminadas las reflexiones sobre el panorama histórico de las TIC dentro de la enseñanza de lenguas segundas. En el apartado siguiente, abordaremos cuáles son las diferentes concepciones pedagógicas que se suceden a través del tiempo en la enseñanza de L2, para después presentar cómo se correlacionan con el abanico de recursos descritos.

1.5 Enfoques metodológicos

En este apartado abordaremos, desde una perspectiva histórica, la evolución de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, comenzando en el siglo XVIII y terminando a finales del siglo XX, tiempo histórico en donde se puede hablar de una verdadera *metodología* en la enseñanza de lenguas. Dado que el objetivo del presente trabajo no es realizar un estudio en profundidad sobre los distintos métodos de enseñanza, nos limitaremos a exponer alguno de sus principios básicos, todo orientado hacia la visión práctica y relación con las tecnologías de información y comunicación (TIC).

Entendemos por *método*, siguiendo a Ritchards y Rodgers (2001) “el nivel en que ponemos en práctica nuestras creencias y teorías y en el que se toman las decisiones sobre lo que se enseña, el contenido, las destrezas y el orden” (Martín Sánchez, 2009: 9). Por tanto, el enfoque pedagógico puede generar varios métodos, ya que es el nivel en el que se especifican los supuestos sobre la lengua y su aprendizaje.

En el siglo XIX surge uno de los primeros métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras, como ‘copia’ de los métodos que se aplicaban para enseñar lenguas clásicas. En 1845 Sears publica El método ciceroniano o prusiano para la enseñanza de elementos de lengua latina, donde expuso los fundamentos del método tradicional que se vendrían plenamente a desarrollar tiempo después.

El método tradicional

El método tradicional o prusiano, también conocido como método de gramática y traducción, se basa en la enseñanza del latín como lengua culta, adaptado a la enseñanza de lenguas europeas. El objetivo era capacitar a los estudiantes para la lectura y el análisis de la literatura de la lengua meta. Se concentraba en el análisis

deductivo de la gramática, la memorización léxica, morfológica y sintáctica, la traducción de textos literarios y el análisis contrastivo centrados en la enseñanza de la gramática. La detección del error era muy importante, ya que debía ser corregido inmediatamente y evitado a toda costa. En la actualidad se encuentra en desuso, ya que no favorece ni la destreza ni la interacción oral, además de la descontextualización de las muestras lingüísticas.

El método directo

Como consecuencia de las fallas en el desarrollo de las destrezas orales del método tradicional, el método directo propone una didáctica de comunicación vocal para atender las demandas de los estudiantes, acompañado de una propuesta que primaba los componentes orales de la enseñanza sobre los escritos. De este modo la enseñanza de la gramática quedó relegada a un segundo plano, muchas veces no había explicaciones de esta índole y se utilizaban ejercicios escritos que debían ser completados oralmente por los estudiantes. Entre sus desventajas, encontramos la exageración de situaciones comunicativas inexistentes fuera del aula, el aprendizaje pasivo de léxico, la ausencia de explicaciones por escrito y la falta de corrección, lo cual podía fosilizar errores en etapas tempranas.

El método audio-oral

A mediados del siglo XX, el director y fundador del instituto de lengua inglesa de la Universidad de Michigan, Charles C. Fries, aplicó los principios estructuralistas a la enseñanza del inglés. El método audiolingual considera que el estudio de la lengua meta supone la formación de una serie de hábitos de repetición fonética y la fijación de estructuras gramaticales a través de la realización de ejercicios escritos. Este método se fundamenta en la teoría lingüística del estructuralismo¹⁰ y la psicología

¹⁰ El estructuralismo americano, génesis del método audio-oral, se desarrolló a partir de las reflexiones de los antropólogos americanos. Al estudiar las lenguas indígenas, varios autores se dieron cuenta de la importancia y valoración de la lengua hablada frente al registro escrito, y abandonaron la idea de que el estudio de una lengua debía limitarse a los textos escritos. La figura clave del estructuralismo americano fue Bloomfield, quien aportó una visión conductista al significado. Para este autor, la situación en la que se produce el habla es lo que determina el significado, o dicho con otras palabras, lo importante es conocer qué impulsa y estimula a alguien para hablar y el efecto producido de lo que se dice (Martín Sánchez 2009: 11).

conductista.¹¹ El aprendizaje de la gramática se logra mediante la inducción, esto es a través de la repetición de un modelo automático. La estructura gramatical es más importante que el vocabulario, por lo que se recurre al análisis contrastivo. Según Martín Sánchez (2009: 11), aunque es importante el legado que deja este tipo de métodos, los mismos no tuvieron éxito por varias razones:

no consiguieron lograr hablantes bilingües, ya que no tenían en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje de los alumnos, no consiguieron una comunicación fluida y real, los *drills* resultaban muy monótonos y repetitivos, no potenciaba las creaciones libres de los estudiantes, etc.

El método situacional

De forma paralela surge una variante de los métodos anteriores que pretendía corregir estas deficiencias, el método situacional. Se conoce también como Enfoque oral o enseñanza situacional de la lengua. Tuvo una repercusión importante en Europa, al ser elaborado y concebido para el inglés británico y apuntar hacia la corrección de métodos anteriores mediante el ajuste de los contenidos léxicos y gramaticales. Se enfoca en las estructuras de programación conductista e inductiva. La gramática se enseña paulatinamente, hasta que los estudiantes deducen la regla a partir del estudio de ejemplos concretos. Para fijar la estructura gramatical, se acude a la repetición y sustitución.

La propuesta cognitiva

En el último tercio del siglo pasado se produjo una importante reacción a los métodos anteriores. El rechazo se centró contra el conductismo del aprendizaje, a través de tres corrientes ligadas a la psicología cognitiva: el *innatismo*¹², el *constructivismo*¹³ y el

¹¹ El conductismo aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras es una teoría que explica la adquisición de otras lenguas mediante la imitación y el reforzamiento. Para los conductistas, la lengua materna y las lenguas extranjeras se aprenden de la misma manera. El estudiante aprende por imitación, repetición y creación de hábitos a través del reforzamiento (Martín Sánchez 2009: 11).

¹² El innatismo sostiene la teoría de que el cerebro humano está genéticamente preparado para desarrollar el lenguaje. El aprendizaje de una lengua, por tanto, es una capacidad innata del sujeto, una dotación genética propia del ser humano (Martín Sánchez 2009: 12).

¹³ El constructivismo es una teoría psicológica de carácter cognitivo que postula que el proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje humano, es el resultado de una constante construcción de nuevos conocimientos, con la consiguiente reestructuración de los previos. Dicho de otro modo, desde una concepción constructivista el aprendizaje no tiene lugar al copiar la realidad, como se postulaba en el conductismo, sino que supone una reconstrucción de los conocimientos

*generativismo*¹⁴. A continuación analizaremos brevemente los métodos derivados del enfoque cognitivo en la enseñanza de lenguas segundas.

La respuesta física total

Tuvo su cuna en los Estados Unidos durante la década de los 70 y su mentor fue el psicólogo Asher, quien se basó en los principios constructivistas de Piaget y en el fundamento de la interacción estímulo-respuesta. La lengua meta debía enseñarse como la lengua materna, prestando especial atención al componente oral y a la gramática inductiva.

El enfoque natural

Para los naturalistas Terrel y Krashen, quienes fundaron esta metodología en 1983, lo más importante es la exposición e inmersión del discente en la lengua meta, más que los ejercicios de producción escrita en el aula de clase. El estudiante es protagonista y elemento activo en el proceso de aprendizaje, centrado en la comprensión de significados. Adapta a la enseñanza del L2 la teoría innatista, por lo que son inútiles las explicaciones gramaticales en el aula, la práctica gramatical está fuera de ella, y tampoco son necesarias las repeticiones mecánicas.

La sugestopedia

El psiquiatra búlgaro Lozanov (1978) estudia cómo los problemas para aprender una lengua extranjera pueden estar relacionados con las depresiones y ansiedades del estudiante. Propone una serie de técnicas de relajación y concentración para retener el vocabulario y las estructuras gramaticales. El ambiente de aprendizaje es muy importante, y debe desarrollarse a través de carteles, canciones, juegos, etc. Como su nombre lo indica, las reglas de la lengua meta se sugieren o exhiben, pero no se analizan directamente. El método tiene una programación cerrada, partiendo de un

previos que tiene una persona para dar cabida en dicha estructura cognitiva al conocimiento nuevo (cf. *Diccionario de términos clave de ELE*).

¹⁴ El generativismo fija su atención en el análisis del conocimiento lingüístico. Para Chomsky, creador de la gramática generativa en 1965, la mente humana cuenta con una serie de principios de estructuración del lenguaje que se ponen automáticamente en funcionamiento en el momento mismo en que el sujeto entra en contacto directo con la lengua meta. Postula, desde un modelo innatista, que los seres humanos cuentan con una dotación genética, llamada Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL) que les permite interpretar lo que oye y hacer generalizaciones gramaticales (Martín Sánchez 2009: 12).

diálogo, una lista de vocabulario y las explicaciones del profesor sobre los distintos aspectos estructurales de la lengua, como la gramática.

El enfoque comunicativo

Otra vertiente reaccionaria a los métodos basados en la teoría conductista del aprendizaje favorece el florecimiento de una nueva propuesta didáctica: el enfoque comunicativo. Algunos lingüistas británicos de los 60, como Candlin y Widdowson, se dieron cuenta de que el objetivo en el aprendizaje de una L2 debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa, no solo de la competencia lingüística. Este enfoque se apoya en lo multidisciplinario, a través de la lingüística británica, la sociolingüística estadounidense y la pragmalingüística.

El concepto de noción-función aboga por la concentración de la clase en el alumno y en sus necesidades de comunicación reales. La inclinación es a trabajar por tareas, y todo el contenido que se presente en clase debe ser de utilidad. De este modo, la enseñanza queda enfocada en el uso, más que en la conceptualización. Los significados de la lengua meta se negocian entre sus nuevos usuarios, y para ello una de las técnicas más utilizadas es la interacción oral de los estudiantes a través de ejercicios, por equipos, o dinámicas de grupo.

El enfoque comunicativo ha gozado de una gran aceptación en el ámbito de la enseñanza de L2 durante las décadas de los 80 y los 90, si bien a lo largo de los últimos años ha ido cediendo terreno ante el enfoque por tareas, tal y como veremos más adelante, que bien puede considerarse como su heredero directo. Con frecuencia se ha tomado como “modelo” frente a los métodos y enfoques tradicionales que se centraban en la gramática.

Producto del establecimiento del enfoque comunicativo como patrón didáctico de L2, junto a la unificación de criterios necesarios para el funcionamiento político, económico y social de la naciente Unión Europea, nace en 2001 el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, un proyecto de carácter descriptivo que busca favorecer la movilidad educativa de los habitantes de los países europeos y homologar la acreditación lingüística entre los países miembros. Nos dedicaremos en el próximo apartado a particularizar las

enormes repercusiones que ha tenido este documento para la reforma curricular de L2, la formación de los docentes, la elaboración de manuales, la evaluación de competencias en las lenguas y para nuestro objeto de estudio: la inclusión de las TIC dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras.

1.5.1 Relación de los modelos pedagógicos con los recursos tecnológicos

Parece pertinente realizar ahora una reflexión sobre la influencia de las TIC en el proceso de aprendizaje, esta vez enmarcada dentro de los enfoques pedagógicos que acabamos de tratar de manera breve.

Cabe preguntarse, pues, si las tecnologías han influido e influyen en las metodologías, o viceversa, sobre todo en el siglo pasado, ante el desarrollo vertiginoso de doctrinas de pensamiento que se materializan en una profusión de avances técnicos, muchas veces abrumadores, alrededor de la existencia del hombre occidental contemporáneo. Para ello, hacemos referencia al análisis de Villanueva y Serra, compilado por Cuéllar (1997).

Las autoras llevan a cabo una interesante reflexión diacrónica sobre el origen del término *nuevas tecnologías* y su influencia en nuestra vida cotidiana, añadiendo elementos tomados de la cinematografía, la historia de la informática y los titulares de prensa. Llegan así a la década de los 80, donde se acuña el término *nuevas tecnologías*, para referirse a la fusión progresiva de elementos que acumulan y transmiten información, utilizando con rapidez y precisión grafías, imágenes, voz, etc. Tal es su importancia dentro del desarrollo del pensamiento humano actual, que las autoras distinguen entre un *analfabetismo técnico* (equiparable al desconocimiento del código en el aprendizaje de la lectura) y un *analfabetismo funcional* (cuando las TIC no se utilizan desde una perspectiva comprensiva).

A continuación, presentamos el cuadro sinóptico propuesto por Villanueva y Serra (en Cuéllar 1997: 84), que combina la evolución histórica de las tecnologías en relación con las metodologías de enseñanza-aprendizaje de las lenguas.¹⁵

¹⁵ No incluimos el Enfoque psico-pragmático (presente en el cuadro original), ya que constituye una derivación del Enfoque comunicativo. Se orienta hacia el análisis del discurso y la pragmática etnolingüística, con énfasis en la prioridad del documento auténtico, el enfoque por tareas y la simulación

Enfoque pedagógico	Paradigma psicolingüístico	Paradigma lingüístico	Objetivos	Metodología	Recursos tecnológicos
Tradicional	Correspondencia entre L1 y L2	Gramática calcada de las lenguas clásicas	Comprensión de textos literarios	Traducción	
Método directo (finales del siglo XIX)	Aprendizaje de la lengua en condiciones naturales		Aprender a hablar	Utilización de la L2 con hablantes nativos en diversas situaciones	
Métodos audiolingual y audiovisual (años 40 y 50)	Conductismo (Pavlov y Skinner)	Estructuralismo		Aprender a hablar. Programación rígida y lineal	Magnetófono y laboratorio de idiomas
Método estructuralista global audiovisual (años 60 y 70)	Neoconductismo. Motivación, repetición, fijación	Función comunicativa de la lengua. Diccionario de frecuencias	Aprender a hablar en distintas situaciones comunicativas	Gramática implícita e inductiva	Proyector de imágenes fijas + magnetófono. Laboratorio de idiomas
Método nocional – funcional	Vigotsky y Bruner. Se empieza a hablar de aprendiz	Concepto de competencia comunicativa. Funciones comunicativas y actos de habla	Adquisición de la competencia comunicativa entendida como capacidad de reproducir	Programación basada en actos de habla. Progresión de complejidad	Proyector de cuerpos opacos, magnetófono, proyector de diapositivas
Enfoque comunicativo (años 80)	Interés en el alumno como aprendiz y usuario de lenguas	Marco superior al de la oración	Competencia comunicativa: discursiva, estratégica y sociológica	Documentos fabricados/ documentos auténticos. Diversificación de las situaciones de comunicación	Proyector de diapositivas, magnetófono, conferencia telefónica múltiple, video.
¿Nueva metodología o continuación en el enfoque psicopragmático hacia la autonomía?				Diálogo entre clase reglada y aulas de autoaprendizaje Aprendizaje autodirigido no equivalente a solitario	Ordenador con: disquete, CD ROM, CDI (material auténtico) y red Internet (material auténtico)

De toda esta información, las autoras extraen una conclusión importante: trabajar con nuevas tecnologías en la actualidad es como estar actuando en una gran simulación global de comunicación interactiva. Además, el aprendiz debe estar *alfabetizado* tecnológicamente para obtener provecho de todos los productos y reconvertirlos, cuando sea necesario, en soporte papel tradicional. Las nuevas tecnologías no envejecen, los que envejecen son los aparatos o soportes. Asistimos a una constante reorganización de las técnicas existentes con los aportes de nuevos aparatos o programas. Hay que construir una cultura de aprendizaje de las lenguas basada en la

global. Incluye por primera vez el video asistido por ordenador, el ordenador, el disquete y el CD-ROM como recursos TIC.

autonomía, interactividad, diversidad y autenticidad. La tecnología informática es la única capaz, para las investigadoras, de dar respuesta a este reto.

1.6 El *Marco común europeo de referencia*

Tal y como señalábamos *supra*, presentaremos ahora los lineamientos didácticos que se han producido en materia de tecnologías de información y comunicación en los documentos oficiales de carácter nacional (Canadá y Quebec) o supranacional (Consejo de Europa) durante los últimos años. Esto nos permitirá evaluar el rol de las TIC dentro de las políticas educativas de los organismos encargados de la educación y cuáles son sus repercusiones en el área de la enseñanza de lenguas.

La Segunda Guerra Mundial trajo consigo una devastación arquitectónica, política y económica, pero también cultural y educativa. Por ello nace en 1949 el Consejo de Europa, organismo encargado de fomentar la diversidad lingüística y cultural de ese continente como un valor y no como un obstáculo. Sabiendo que no existe cultura sin lenguas, la comunicación fue la palabra clave en el desarrollo de sus políticas.

El primer gran documento publicado por el Consejo de Europa que proporciona lineamientos didácticos fue el Nivel Umbral en 1976, que tiene su origen en un Simposio sobre la Enseñanza de lenguas modernas en la educación, celebrado en 1971. Según este documento, la enseñanza de L2 debe centrarse en los siguientes aspectos:

1. Proceso instructivo centrado en los estudiantes.
2. Participación de los estudiantes en la toma de decisiones de la clase.
3. Los contenidos de la materia que se enseña deben estar acordes con la vida del aprendiente.
4. La enseñanza de la lengua tiene carácter comunicativo (ver *supra*).
5. El aprendizaje debe enseñar a hacer (aprendizaje activo).
6. La educación debe ser permanente.

Tras la aparición de esta publicación, se empezaron a diseñar programas nocio-funcionales en muchas instituciones, y los exámenes o diplomas de L2 comienzan a seguir este modelo. Tras la experiencia del Nivel Umbral, era necesario elaborar un

documento más general, una obra común con la cual los profesionales de lenguas modernas pudieran entenderse bajo los mismos parámetros de trabajo y, a su vez, poder respetar la adaptación a diferentes contextos. El proceso de coherencia lingüística que se inicia con el Nivel Umbral termina con el *Marco* y sus seis niveles de referencia para la organización del aprendizaje de lenguas.

El documento no pretende ser una herramienta normativa, sino suscitar la reflexión sobre la metodología en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Por otra parte, facilita la comunicación entre los profesionales de L2 y una base común de desarrollo de todos los instrumentos pedagógicos de este ámbito. Igualmente, facilita la movilidad de los ciudadanos europeos, tanto en el ámbito educativo como en el profesional. Por último, vislumbra un acuerdo sobre el rango de las titulaciones de L2 en los diferentes países miembros de la Unión Europea.

De este modo, el usuario de una lengua es considerado como miembro de una sociedad y, por lo tanto, un individuo encargado de realizar tareas o actividades para adquirir cuatro destrezas fundamentales (compresión oral y escrita, producción oral y escrita) y una subdivisión de la producción oral: la interacción oral. Cuando un estudiante de L2 es capaz de desarrollar eficientemente las cinco destrezas, ha adquirido un grado de competencia descrito por niveles comunes de referencia. Dentro de este planteamiento, “las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (*Marco* 2002: 20), es decir, que las competencias son instrumentos (medios) que permiten que el aprendiz realice acciones (objetivos). Nuevamente, el *Marco* insistirá en la correlación directa de dominio de competencias y capacidad de realizar acciones, cuando afirma que “las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto” (*Marco* 2002: 20).

A continuación presentamos un cuadro-resumen de los niveles comunes de competencia a escala global propuestos por el *Marco* (2002: 42).

Usuario básico	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>
	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
Usuario independiente	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
Usuario competente	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</p> <p>Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>

1.6.1 Las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el Marco

Las referencias que hace el *Marco* (2002) al desarrollo de las TIC dentro del proceso de aprendizaje de L2 no son tan extensas ni profusas como para elaborar un corpus de investigación sobre el particular. Creemos que en su carácter de documento global, el documento señala cómo va a ser implantado el uso de las TIC dentro del contexto político y educativo de la UE y cumple a cabalidad con el esbozo de estos lineamientos. Ya en el Capítulo 1, en el apartado de los fines y objetivos de la política

lingüística del Consejo, el Comité de Ministros pide a los gobiernos de los estados miembros

que tomen las medidas necesarias para completar el establecimiento de un sistema eficaz en el intercambio de información a nivel europeo que comprenda todos los aspectos del aprendizaje, la enseñanza y la investigación en el ámbito de las lenguas, y que *faciliten el pleno uso de la tecnología de la información* (Marco 2002: 18, la cursiva es nuestra).

Declaradas las TIC como una política de Estado dentro de la UE, ésta las toma como un campo de acción en el presente y el futuro, un potencial que se debe explotar a la par de los intercambios educativos y el plurilingüismo del contexto paneuropeo. No obstante, más adelante especifica el carácter de destreza heurística de las TIC, como una facultad de descubrimiento y análisis de nueva información relevante para el proceso de aprendizaje, por ejemplo, al ser útil para la investigación en bases de datos o hipertextos (Marco 2002: 121).

En cuanto a las estrategias a seguir para el desenvolvimiento de una clase de L2, encontramos referencias a las TIC en varias oportunidades. Por ejemplo, dentro de las actividades de comprensión audiovisual, donde el usuario recibe simultáneamente una información de entrada (*input*) auditiva y visual, se precisa el uso de la televisión, el video, una película con subtítulos o de las nuevas tecnologías como el CD-Rom, multimedia, etc. Inmediatamente después, se nos ofrece una escala ilustrativa de descriptores, según los niveles de referencia anteriormente citados, sobre actividades que integran la televisión y el cine a la clase de L2.

El correo electrónico es otra fuente de interacción escrita, en donde los procesos de comprensión y de expresión permanecen diferenciados, mientras que se señala la interacción electrónica vía Internet como una actividad que “se está convirtiendo cada vez más en una interacción en tiempo real” (Marco 2002: 106); es decir, se hace referencia al incipiente *chat* electrónico de la época y a sus posibilidades ciberlingüísticas, cuestión que abordaremos en el siguiente capítulo.

1.6.2 El estudio del impacto de las TIC en el aprendizaje de lenguas

Vista la penetración de las TIC en el campo de L2 durante el presente decenio, la Comisión europea, por intermedio de la Agencia Ejecutiva Educación, Audiovisual y Cultura, encargó la realización de un informe que investigara el impacto de las TIC y de los nuevos medios como métodos complementarios de los aprendizajes tradicionales, cara al marco tradicional de sistemas educativos (el mismo *Marco*) y más allá de éste.

La investigación, llevada a cabo entre junio de 2008 y mayo de 2009, involucró a ocho países de la Unión Europea: Chipre (parte greco-chipriota), Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, España y el Reino Unido. Se tomaron principalmente tres fuentes de información para el análisis: 1) la investigación documental comparativa, 2) los datos cuantitativos, proporcionados por un cuestionario en línea, y 3) los datos cualitativos de entrevistas semiestructuradas, en cada uno de los ocho países que se tomaron como muestra del estudio.

El estudio se concentró sobre “les comportements, la motivation et les attitudes des apprenants et sur les possibilités d’étendre la vulgarisation de l’apprentissage des langues ainsi que les opportunités, les défis, les facteurs d’offre et de demande des marches concernées” (Consejo de Europa 2009: 8). Identificó factores importantes que afectan el comportamiento de usuarios TIC que comienzan un aprendizaje informal, como el desarrollo de una infraestructura que permita el acceso a herramientas TIC, los contextos nacionales, sociales, económicos y culturales, los cuales influyen las actitudes con miras a la utilización y los costos, además de la penetración de las TIC en la vida cotidiana, al cual estimula la confianza y la familiarización del usuario de nuevas tecnologías.

Los resultados se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- Los contextos culturales, sociales y económicos tienen un fuerte impacto sobre el desarrollo de las nuevas tecnologías. Los países con mayor penetración tecnológica tienen habitantes más permeables a las innovaciones TIC en el aprendizaje L2.
- Los profesionales de la educación son reticentes a emplear las tecnologías cuando no las consideran como una práctica pedagógica actualizada. Muchos programas

de actualización no incluyen las alternativas tecnológicas recientes y los docentes se sienten desfasados en cuanto a la velocidad del cambio tecnológico.

- La aplicación de las TIC en el aprendizaje implica cambios fundamentales en el rol docente.
- Los profesionales de la docencia no son conscientes de los recursos y ayudas tecnológicas disponibles. Muchas veces, las redes formales e informales de comunicación profesional no están equipadas para planes de actualización o financiamiento de este tipo de recursos.
- Aunque los agentes para la administración y comercialización de los productos y medios de difusión tecnológica son conscientes del valor potencial del aprendizaje informal de lenguas, no se desarrollan proyectos pedagógicos que hagan simbiosis entre la industria tecnológica y los profesionales de la educación.
- La formación lingüística en la empresa utiliza poco las TIC en el proceso de enseñanza. No se entiende suficientemente el valor de las TIC desligadas del proceso de producción industrial o comercial. Los organismos comerciales o empresas de cualquier dimensión tienden a reducir sus programas de formación y actualización en períodos de dificultad económica e ignoran la rentabilidad potencial que produce la incorporación de las TIC como inversión en esos programas formativos.
- Las nuevas tecnologías traen el desarrollo de entornos de aprendizaje personalizados (EAP), un sistema de gestión que permite a los individuos contar con infraestructura, sistema y control de su propio aprendizaje (autonomía). Este tipo de enseñanza no es puesta en práctica en los ambientes educativos analizados en el informe.

A partir de estos análisis, la comisión encargada propone una serie de recomendaciones, divididas en cuatro secciones: comunicación, desarrollo profesional, innovación pedagógica e iniciativas intersectoriales.

Las recomendaciones de comunicación se centran en el reforzamiento de la conciencia sobre los programas existentes, las fuentes de financiamiento y las iniciativas exitosas, la identificación de las mejores prácticas y las colaboraciones en materia de uso de las TIC en el aprendizaje de lenguas. En cuanto al desarrollo profesional, la comisión

propone fortalecer el uso de redes profesionales, por intermedio de bases nacionales de comunicación, con el fin de informar sobre el desarrollo, las fuentes de financiamiento y la toma de conciencia de mejores prácticas potenciales de las TIC y nuevos medios en el aprendizaje de lenguas. Por otra parte, es necesario crear oportunidades para que los docentes aprendan, practiquen y desarrollen elementos de confianza en las tecnologías.

Por lo que respecta a la innovación pedagógica, el informe insta a impulsar la investigación y el desarrollo sobre los entornos de aprendizaje personalizado (EAP). También estudiar el uso de modelos de redes sociales, de contenido en línea y de herramientas lúdico-tecnológicas para el aprendizaje de lenguas. Seguidamente, fomenta el empleo de las lenguas y comunicaciones nativas en países no anglohablantes, para responder a la supremacía del inglés en la comunicación de los jóvenes usuarios. Finalmente, dentro de las iniciativas intersectoriales, encontramos el fortalecimiento de lazos eficaces y proactivos entre los medios de difusión de servicios públicos para mejorar su relación con los nuevos usuarios. También se impulsa la toma de conciencia de las colaboraciones dentro del proceso de aprendizaje. Por último, las instituciones deben diseñar estrategias que permitan la sistematización de la evaluación, reacción y medidas en base a los resultados obtenidos en el empleo de nuevas tecnologías.

1.6.3 La situación en Canadá y en Quebec

Una vez revisado el papel de las TIC en el proceso de aprendizaje de L2, resta preguntarnos si estas recomendaciones lingüístico-pedagógicas sobre la enseñanza de las lenguas en el contexto europeo están adaptadas al contexto pedagógico canadiense.

Para ello, analizaremos uno de los documentos que provee información sobre el Taller Nacional de Portafolio Lingüístico que se celebró en Edmonton, Alberta, en octubre de 2005. El evento examina el *Marco* como posible modelo de competencia lingüística en Canadá, enfocándose en la difusión de contenidos provenientes de una propuesta derivada del mismo: el Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL).

Mientras que el *Marco* establece unas bases comunes para la enseñanza de las lenguas dentro de Europa, el portafolio es más un instrumento encaminado a desarrollar la

conciencia del aprendizaje, la clarificación de los objetivos y las competencias que se esperan sean dominadas, el fomento del trabajo cooperativo y la potenciación de la autonomía. El PEL constituye un instrumento reflexivo para fomentar la conciencia del estudiante sobre el proceso, la autoevaluación y la transparencia de las etapas del acto pedagógico.

Las conclusiones del *Taller* apuntan hacia el examen cuidadoso de las aplicaciones del PEL dentro del contexto educativo del país, cuestión en ciernes para el momento. Los participantes también aseguraban que Canadá era un país de alto interés para el desarrollo del aprendizaje de lenguas, lo cual se debería aprovechar para crear espacios de discusión locales sobre el fenómeno que impliquen modelos similares al *Marco* o el propio PEL. Por último, se manifiesta un profundo interés en cooperar en este desarrollo y en seguir de cerca los avances que se realicen en Europa, o en otras partes, sobre este aspecto. Entre los pasos siguientes que acordaron emprender, estaba la diseminación del material escrito y la toma de acciones para estudiar el PEL, con miras a intercambiar información el año siguiente (2006).

Por último, en cuanto a la situación concreta de Quebec, el *Ministère de l'éducation, du loisir et du sport* (MELS) ha publicado actualizaciones del currículo para la enseñanza del francés como lengua extranjera en el contexto de educación secundaria, siendo la versión más reciente de junio de 2009, material que nos interesa particularmente porque se refiere a la influencia de las TIC en la pedagogía del francés en Quebec. Derivado de este programa se publica en 2008, un currículo para la enseñanza del español dirigido a los alumnos de secundaria, para quienes el aprendizaje de una L2 es obligatorio.

Cabe destacar que ambos programas incluyen como bibliografía directa de consulta al *Marco*. Sin embargo, tanto las competencias (interactuar, comprender y producir textos variados en francés o en español) como las actividades que se proponen para evaluarlas distan de los objetivos, y sobre todo los contenidos que se presentan en el documento europeo. Al analizar cuáles son los lineamientos en cuanto a la inclusión de las TIC dentro de la enseñanza de lenguas, encontramos algunas referencias interesantes. Por lo que respecta a las competencias transversales necesarias para la adquisición del francés como lengua materna, el programa propone “exploiter

l'information, coopérer, exploiter les technologies de l'information et de la communication" (p. 169) como destrezas a desarrollar en los aprendientes. Entre los aspectos a destacar dentro del rol del profesor está "Mettre les technologies de l'information et de la communication au service du développement des compétences" (p. 23) tanto para la búsqueda de información como para la publicación de productos de aula orales y/o escritos o el contacto con documentos reales y variados. El currículo dedica el anexo D a los recursos tecnológicos en la clase de francés para desarrollar en los estudiantes oportunidades de expresarse en una lengua de calidad, hacer constar el juicio crítico, incrementar la autonomía, favorecer el aprendizaje por proyectos y desarrollar una cultura de la información. Luego recalca la importancia de los conocimientos tecnológicos del alumno y de la difusión de información o el establecimiento de redes sociales virtuales con otros jóvenes de comunidades francófonas de Canadá, a través de las ventajas funcionales de los programas web de segunda generación (p. 181). Finalmente, presenta un breve resumen de las aplicaciones ligadas a la navegación y consideraciones sobre el acceso a las redes de comunicación TIC. Como hemos descrito, si bien la propuesta está actualizada a nivel tecnológico, contiene pocas precisiones sobre la influencia de las TIC en la nueva metodología de enseñanza/ aprendizaje de L2.

En cuanto a la enseñanza del español como tercera lengua en Quebec, encontramos un currículo que se centra en el enfoque comunicativo, resaltando la importancia de los documentos auténticos en "la explotación sistemática del área general de formación de medios de comunicación" (MELS 2008: 5). Por lo tanto, ubica a las TIC dentro de las competencias de orden metodológico que debe desarrollar el alumno (p. 4). El programa resalta en gran medida el desarrollo de competencias para comprender el contexto cultural de los países hispanohablantes en donde:

Los alumnos pueden utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación. Por ejemplo, buscan o intercambian información sobre países hispanohablantes en Internet, producen documentos sobre la cultura de dichos países, mediante un programa multimedia, o "chatean" con un interlocutor de habla española (MELS 2008: 6).

Como evidenciamos, el currículo de las TIC en la enseñanza de español en Quebec las posiciona como herramientas para obtener documentos auténticos que sirvan para

comprender mejor el ámbito sociocultural de los países hispanohablantes, mencionando sucintamente aplicaciones que el profesor puede utilizar para optimizar su práctica pedagógica y sin esbozar estrategias que las integren progresivamente dentro de las aulas de clase, salvando el contexto social. Queda demostrado que la investigación sobre la importancia de las TIC en la enseñanza del español en Canadá y en Quebec no está a la par de los trabajos y cursos universitarios que comienzan a aparecer sobre el fenómeno, casi siempre consagrados a la enseñanza del inglés o francés.

2. La sociedad de información y la *Web 2.0*

Desde un punto de vista histórico, el término *revolución* viene asociado a épocas que implican transformaciones notables en el modo de ‘producción de bien’ en una sociedad determinada. Por ello, si hablamos de cambios en la forma de hacer más eficaz el suministro de esos bienes y servicios, estamos haciendo referencia a las innovaciones tecnológicas. Actualmente, la tecnificación está presente no solo en el área industrial, sino también en el ámbito doméstico, cultural y social, y ha permitido el paso de lo industrial a lo post-industrial, de la sociedad de producción a la sociedad de información (y la *cibersociedad*).

En general, dos grandes rasgos permiten distinguir la conformación de esta *cibersociedad* de sus predecesoras. Por una parte, las herramientas de innovación tecnológica nunca habían tenido tanta presencia y significación en la vida del hombre. Por otra, el surgimiento de bienes intangibles que solo se alojan y utilizan en herramientas de lenguaje binario: dinero, libros, avatares, mundos virtuales y otros. Dentro de estos encontramos la información electrónica como un bien indispensable para la transmisión del conocimiento humano, y como un aliado fundamental en la educación de este nuevo milenio; protegida por instrumentos legales, algunos mencionados en el capítulo precedente, otros serán tratados en los apartados siguientes.

2.1 Definiendo la sociedad de información

Siguiendo a Cabera Almenara (2007), el término *sociedad de información* fue acuñado por primera vez por Daniel Bell y Alain Touraine en la década de los setenta, aunque no tuvo mayor repercusión hasta los años noventa, cuando una serie de países europeos comienzan a impulsar comisiones de trabajo en relación con el tema, trabajo que se plasman en el documento Europa y la Sociedad Global de la Información. Recomendaciones al Consejo de Europa de 1994. Ya en nuestro siglo, la ONU ha organizado hasta la fecha dos Cumbres Mundiales de la Sociedad de Información, una en Ginebra (2003) y otra en Túnez (2005). El informe final de la Secretaría Ejecutiva de la Cumbre de Ginebra proporciona los fundamentos esenciales de la Sociedad de Información.¹⁶

¹⁶ cf. <http://www.itu.int/wsis/basic/index-es.html>

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión, este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir información y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión. La comunicación es un proceso social fundamental, una necesidad humana básica y el fundamento de toda organización social. Constituye el eje central de la Sociedad de la Información. Todas las personas, en todas partes, deben tener la oportunidad de participar, y nadie debería quedar excluido de los beneficios que ofrece la Sociedad de la Información (2003: 2, Resolución #4).

Más adelante, el documento confirma el carácter revolucionario de esta nueva sociedad, la cual tiene como valor fundamental la transmisión de conocimiento:

Tenemos la firme convicción de que estamos entrando colectivamente en una nueva era que ofrece enormes posibilidades, la era de la Sociedad de la Información y de una mayor comunicación humana. En esta sociedad incipiente es posible generar, intercambiar, compartir y comunicar información y conocimiento entre todas las redes del mundo. Si tomamos las medidas necesarias, pronto todos los individuos podrán juntos construir una nueva Sociedad de la Información basada en el intercambio de conocimientos y asentada en la solidaridad mundial y un mejor entendimiento mutuo entre los pueblos y las naciones. Confiamos en que estas medidas abran la vía hacia el futuro desarrollo de una verdadera sociedad del conocimiento (2003: 11, resolución #67).

Siguiendo la misma línea de pensamiento, la Comisión de la Sociedad de Información de la Cumbre (2003: 4) formula una definición de *Sociedad de Información* como “un estadio de desarrollo social caracterizado por la capacidad de sus miembros (ciudadanos, empresas y administraciones públicas) para obtener, compartir y procesar cualquier información por medios telemáticos instantáneamente, desde cualquier lugar y en la forma que se prefiera”. Por su parte, la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), organismo adscrito a la ONU, propone una sociedad donde “todos puedan crear, acceder, utilizar y compartir información y el conocimiento, para hacer que las personas, las comunidades y los pueblos puedan desarrollar su pleno potencial y mejorar la calidad de sus vidas de manera sostenible” (Cabero 2007: 2).

De esta manera, queda demostrado el papel protagónico de la información, como eje fundamental en la construcción de esta nueva sociedad. Llevar este proyecto acorde con los principios de accesibilidad pública, inmediatez, utilización compartida y

conciencia colectiva a escala global solo puede alcanzarse a través del desarrollo que han logrado las TIC en estos últimos años. En el próximo apartado explicaremos las características distintivas de la sociedad de información.

2.2 Características de la sociedad de información

2.2.1 La globalización

Estamos viviendo un momento histórico en donde cualquier hecho significativo (y muchas veces poco importante) puede adquirir trascendencia mundial, gracias al desarrollo y expansión de las TIC. La globalización, entendida como la expansión que alcanza nivel mundial, no solo corresponde al área de las tecnologías de información, tal y como había concebido McLuhan en los años sesenta la *aldea global*,¹⁷ sino que también abarca la fusión de identidades nacionales, sistemas económicos y el intercambio social de grupos humanos, gracias al desarrollo de medios de transporte que facilitan la migración de miles de personas. Aunque existen muchas regiones, en los cinco continentes, que todavía no experimentan intercambios tecnológicos y culturales sustanciales, y que hay numerosos detractores de la cultura de la globalización, podemos señalar que la sociedad mercantil y el estilo de vida ‘estadounidense’ ganan terreno cada vez más en la conformación de un modelo cultural del siglo XXI, sin negar por ello las variantes regionales y sus crecientes problemas.

2.2.2 Las tecnologías de información y comunicación (TIC)

Tal como hemos hecho referencia en apartados anteriores, nunca antes se había experimentado, como colectivo humano, tal velocidad de aparición, desarrollo y destrucción de elementos tecnológicos como en la actualidad. Sin embargo, este fenómeno no es perfecto y genera varios problemas. El impacto que causa el consumo y la utilización de estas tecnologías, tanto a nivel ecológico como a nivel humano, comienzan a generar una discusión sostenida y una crítica sobre sus supuestas ventajas, basándose en la premisa de que no todo lo *nuevo* es necesariamente *bueno* para el desarrollo del hombre en la sociedad postindustrial.

¹⁷ El término hace referencia a una sociedad futura en la que todos estaremos comunicados mediante herramientas tecnológicas (vid. McLuhan y Powers 1993).

2.2.3 La diversificación electrónica del trabajo

Producto del fenómeno descrito en el apartado anterior, se establecen nuevos sectores laborales, sobre todo asociados al mundo de las TIC. También se crean nuevas modalidades, como el *teletrabajo* (*telecommuting*) y otras formas de relación entre empresas y clientes, proveedores y detallistas, empleados y superiores. En suma, estas transformaciones comunicativas intermediadas por las TIC van a tener sus repercusiones en el área de la educación y en la forma de aprender, como ya hemos visto y analizaremos con más detalle en apartados siguientes.

2.2.4 La metacognición y el aprendizaje informal

Nos encontramos en una sociedad donde *aprender a aprender* es un valor agregado, importante en el desarrollo educativo del individuo. Por tanto, la adquisición de conocimientos y destrezas nuevos no se limitan a los espacios tradicionales de aprendizaje formal, como las escuelas o las empresas, sino que pueden desarrollarse en el ambiente que el educando decida. El hogar, por ejemplo, ha pasado a ser un ambiente educativo gracias a las TIC. Ligado a ello, la adquisición de conocimientos tampoco sigue las limitaciones de edad que existían décadas atrás, ni los períodos de formación se limitan a una etapa específica de la vida de una persona. En suma, el proceso de aprendizaje se puede llevar en cualquier espacio y en cualquier tiempo, si las condiciones son las adecuadas para un aprendizaje significativo y de calidad.

2.2.5 El descubrimiento de nuevas inteligencias

Desde los comienzos del pensamiento racionalista, varias teorías que estudiaban los procesos cognitivos han asociado a la inteligencia con procesos de memorización y organización de conocimientos:

En nuestra opinión, Ellis no aclara por qué hay que rechazar la práctica controlada significativa. Por ejemplo, si un alumno está preparado para ciertas estructuras, aceleremos el ritmo de adquisición creando contextos en los que se dé la oportunidad de encontrar reiteradamente cierto mecanismo en uso comunicativo (Castañeda 1997: 22).

Esto significaba que mientras más se pudiera almacenar, o relacionar lógica y rápidamente los diferentes datos de entrada de un fenómeno dado, más inteligentes seríamos, y todo ello era evaluado de manera científica a través de un cociente

intelectual, como resultado de dividir la ‘edad mental’ por la ‘edad cronológica’. A finales del siglo XX se presentaron varias teorías psicológicas que ponían en tela de juicio y expandían el concepto de cociente intelectual, como factor determinante de la inteligencia humana. Algunas de ellas, como la *teoría de las inteligencias múltiples*, propuesta por Gardner (1987), postularon que cada persona posee la inteligencia, considerada como la capacidad para resolver problemas o elaborar productos que puedan ser valorados en una determinada cultura, como un potencial que no puede ser evaluado por medio de pruebas tradicionales. Este autor propuso varios tipos de inteligencia, como la musical, la intrapersonal, la lingüística, la lógico-matemática, la naturalista o la espacial, entre otras. La *teoría triárquica de la inteligencia*, de Sternberg (1984), divide la inteligencia en tres partes: analítica, creativa y práctica, con tres subteorías complementarias: componencial o analítica, experiencial o creativa y contextual o práctica. Goleman (1995) añadió la *inteligencia emocional*, describiéndola como la capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos con la habilidad para manejarlos. Todo este análisis vino a descubrir, además de aspectos colaterales relativos al desarrollo de la mente humana, una nueva perspectiva acerca de la manera en que somos educados y nos comportamos en la nueva sociedad que se interpreta a través de estas líneas.

2.2.6 La velocidad del cambio

Como es sabido, la inmediatez es un valor positivo dentro de la era de la información. La noción de obtener resultados en tiempo real (actualización) apresura la noción de *proceso* de manera vertiginosa, muchas veces sin analizar las causas o medir las consecuencias. Las aplicaciones, herramientas o empresas relacionadas con las TIC sufren una afectación especial en este sentido, y muchas de ellas nada más nacer parece que están destinadas a una vida corta en el medio tecnológico. Tal fue el caso de Napster¹⁸, distribuidora de música por Internet, o Palabea¹⁹, red social informática que ayuda a aprender idiomas. Cabero (2007: 4), haciendo referencia a Núñez (1999: 14), destaca los períodos en los que diferentes tecnologías han necesitado para implantarse de forma masiva en los Estados Unidos: la electricidad (46 años), el teléfono (35 años), el automóvil (55 años), la radio (22 años), la televisión (26 años),

¹⁸ Napster fue fundada en 1999, y operó hasta julio de 2001 en Canadá y Reino Unido. En la actualidad, www.napster.ca ofrece dos millones y medio de canciones.

¹⁹ Palabea.net sigue en funcionamiento. No obstante, su página de inicio indica que la última actualización fue en 2009.

los ordenadores personales (16 años) e Internet (7 años). Como vemos, cada vez más la introducción de un producto nuevo en la sociedad de información requiere menos tiempo de establecimiento. Gracias a los medios publicitarios, que han creado la necesidad de actualizar constantemente los productos, y los amplifican a través de las TIC, tienen mayor poder de penetración.

2.3 Internet como revolución tecnológica

Tras reseñar la cronología y el desarrollo de Internet y el concepto de *revolución*, nos centraremos en hacer un análisis sobre cuál ha sido el aspecto revolucionario de este nuevo elemento de comunicación, desde la perspectiva cultural y educativa. Su influencia comenzó a hacerse notar en el medio de las TIC, concretamente ligada a la aparición de la computadora personal, para extenderse hacia una amplia gama de productos y servicios a los que puede adaptarse un microprocesador: dispositivos electrónicos de bolsillo, tarjetas inteligentes o electrodomésticos, entre otros. Tal ha sido su poder de penetración que ha modificado no solo el campo de la informática, sino también el estilo de vida de la sociedad occidental en los últimos veinte años. A continuación, expondremos los cinco momentos más importantes de la aparición de Internet, desde el punto de vista de desarrollo tecnológico.

2.3.1 El origen de Internet en cinco grandes momentos

Después de desarrollarse como proyecto propio del área militar estadounidense, el inicio de lo que hoy conocemos como Internet podemos ubicarlo al comienzo de la década de los noventa, aunque no se conocería con dicho nombre hasta 1995. Cabero (2007: 190) se remonta hasta finales de los sesenta para comprender el origen de esta revolución tecnológica:

- En 1969, Leonard Kleinrock logra conectar dos computadoras entre sí para intercambiar información.
- En 1972 se transmiten pequeños fragmentos de texto entre varios ordenadores, dando así nacimiento a una incipiente aplicación de correo electrónico.
- En 1983 se adopta el protocolo TCP/IP²⁰ como plataforma de comunicación, el cual da paso a la transferencia de redes locales a redes más amplias. Las computadoras personales y las redes LAN²¹ también impulsan el desarrollo de Internet.

²⁰ Transfer Control Protocol/ Internet Protocol, en inglés.

- Robert Caillau y Tim Berners-Lee diseñan un sistema de distribución de información en la red en formato hipertexto, con las siglas WWW. Nace un documento hipertextual que integra imágenes, textos, sonidos y animaciones. También gestiona los diferentes servicios que ya existían, como la conexión remota y el correo electrónico. Fruto de este esfuerzo también nace el término *Web* como denominación alternativa de *Internet*.
- En 1995, el FNC (Federal Networking Council) define el término *Internet*.

Internet no se concibió, en un principio, como la gran red de redes que es ahora, sino redes independientes que se interconectaban. Sin embargo, la fusión se logró a través del mejoramiento de la transmisión de paquetes de información, el protocolo TCP/IP²² y las pasarelas (*gateways*) y ruteadores, los cuales permitieron que las operaciones de transferencia se realizaran sin control alguno.

2.3.2 Adelantos educativos de Internet

En cuanto a los avances educativos que trae la Web encontramos la apertura de la escuela a innumerables fuentes de información, nuevos materiales educativos y personas. También amplía los escenarios de aprendizaje a contextos distintos al aula presencial, extiende las experiencias educativas con otros compañeros o profesores e impulsa las metodologías de trabajo basadas en la participación activa del estudiante.

La nota distintiva más importante entre la educación tradicional y las posibilidades que ofrece esta nueva herramienta de tecnología educativa viene dada por la presentación de contenidos en carácter multiformato o capacidad multimedia, la estructura hipertextual de la información, la ampliación de la cantidad de información que se encuentra disponible para la clase y la compatibilidad entre distintas plataformas de TIC. Por todo ello, Internet es hija de su tiempo, puesto que reúne en un solo recurso todas las características de la Sociedad de Información que hemos mencionado *supra*.

Dentro de los cambios que produce Internet a nivel terminológico, podemos establecer la diferencia entre programas y herramientas (también llamadas *aplicaciones*). Aunque ambos conceptos pertenecen al dominio del *software* de la computadora, los primeros

²¹ *Local Acces Network*, en inglés.

²² El IP es la identificación única del ordenador en la red y está constituida por doce dígitos. El TCP redirecciona y controla el flujo de paquetes perdidos.

se caracterizan por su conectividad restringida y su almacenamiento en la memoria del disco duro, mientras que las segundas permiten al usuario utilizar los servicios de red como comunicarse con otros usuarios, navegar a través de sitios, buscar información o descargar archivos, sin ocupar tantas unidades de información (*bytes*) como los primeros. Presentaremos con detalle su clasificación en el próximo capítulo, aplicadas a la enseñanza del español como lengua extranjera.

2.3.3 La cibercultura

Como hemos visto, la sinergia producida por el binomio Sociedad de Información e Internet ha favorecido una nueva forma de interacción social. Las TIC, y especialmente la computadora, se han transformado en agentes de producción y modificación de patrones de pensamiento. La cibercultura tiene un ambiente (el ciberespacio) y unos habitantes virtuales (los cibernautas).

Siguiendo a Fracca (2006: 107) y Castells (2001: 305), ofrecemos una definición de ciberespacio en el sentido de nuevo entorno de comunicación; y “como la comunicación constituye la esencia de la actividad humana, todas las áreas de la actividad humana están siendo modificadas por la *intersticialidad*²³ de los usos de Internet” (Castells 2001: 305). En dicho entorno, la Web es el instrumento tecnológico y la forma organizativa que distribuye la cantidad de información y la generación de conocimiento del ciberespacio.

Por otra parte, si recordamos que la teoría de las inteligencias múltiples es fruto de la sociedad de información, entonces podemos afirmar que el ciberespacio está sustentado en una revolución de la mente humana. En efecto, este se nutre de los aportes intelectuales de los cibernautas, contribuciones que no tienen existencia tangible: es un espacio mental que pertenece al mundo de la representación, más que al de la materialización. En tal sentido, el ciberespacio funciona como una doble realidad: la física, constituida por las redes y los soportes de información; y la intelectual, referida a las representaciones.

²³ Entendido como los espacios que llena Internet para complementar las actividades de la vida humana.

La emergencia del ciberespacio ha permitido el desarrollo de la cibercultura, en tanto que aquel ha expandido su campo de acción fuera de los soportes físicos o electrónicos. Es una nueva forma de interrelación humana, donde las tecnologías de comunicación e información se agregan al componente social para modificarlo. En este sentido, Castells afirma que “Internet es una revolución cultural” (2001: 48). La cibercultura es, desde este punto de vista, el discurso por el cual el hombre occidental ha aceptado definitivamente que la máquina juega un papel importante en el desarrollo de la especie. No obstante, esta integración social de la red no ha sido automática desde sus inicios. En el apartado siguiente analizaremos cómo Internet se ha generado y regenerado en dos etapas consecutivas: la *Web 1.0* y la *Web 2.0*.

2.4 Los conceptos de Web 1.0 y Web 2.0

Cuando se hace referencia a la escisión histórica en el desarrollo de Internet como plataforma educativa, algunas personas asocian estos dos momentos bien a un cambio tecnológico, bien a una ruptura radical con el pasado. Más que ello, el paso de la *Web 1.0* a la *Web 2.0* constituyó, como veremos más adelante, una revolución en la concepción de cómo se utiliza Internet para fines concretos, aspecto que resultó oportuno para afianzarla como herramienta pedagógica, y más específicamente dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas.

En efecto, la tecnología que utiliza la *Web 2.0* ya estaba presente en la *Web 1.0*, si bien es cierto que ha habido un incremento considerable en la velocidad y resolución gráfica de los ordenadores. Básicamente la industria ha innovado en el tamaño y capacidad de respuesta en la conexión y navegación en Internet, pero se sigue operando bajo direcciones IP, servidores, ruteadores, discos duros, pantallas y teclados. Por otro lado, la *Web 2.0* no se opone a la *Web 1.0*, más bien toma lo mejor de esta para transformar los instrumentos unidireccionales en herramientas eficaces de interactividad y relación social. Por todo ello se puede afirmar que la *Web 2.0* es una nueva forma de ver las posibilidades de herramientas o aplicaciones en red, más que un cambio drástico de ingeniería telemática.

Para entender mejor cómo ha sucedido este fenómeno, que podemos calificar de *social*, es conveniente revisar brevemente la concepción de Internet antes de que Tim

O'Reilly acuñara el término *Web 2.0* (*O'Reilly Media* y *MediaLive International*) a mediados de 2005.

2.4.1 Breve aproximación a la Web 1.0

En este apartado revisaremos la primera etapa de desarrollo de Internet como instrumento educativo.

La primera de las características de la *Web 1.0* se centra en la participación del usuario de la red, sin ser protagonista de su proceso de aprendizaje. Las listas de distribución, los correos electrónicos y los foros virtuales llegaron a convertirse en el punto más alto de contribución del público en las aplicaciones de red, a través del intercambio de información. La individualidad es otro de los rasgos distintivos de esta interacción electrónica, donde el usuario vierte sus contenidos, producto de su inteligencia particular y no colectiva. Por otra parte, predomina la arquitectura cerrada de programación; es decir que la tecnología es desarrollada por expertos para expertos. Es una estructura piramidal que tiene como vértice superior a las grandes compañías de *software* y a sus trabajadores. El conocimiento se transmite desde un control maestro donde se maneja el proceso de incorporación, distribución y actualización de los llamados programas, forma de lucro de las compañías con firmas de prestigio. En cuanto al diseño de los portales, estos ofrecen en su mayoría contenidos estáticos. Las informaciones se *presentan* para ser analizadas por un usuario que cumple la función de lector-escritor. Los productos tienen una versión final con destino al aula, a través de tareas dirigidas o semidirigidas por el control maestro, con complejidad en el manejo de sus atributos principales y problemas en la compatibilidad de formatos. Por último, la dinámica enseñanza-aprendizaje se encuentra claramente delimitada: hay páginas para docentes y páginas para estudiantes.

Provencio Garrigós (2006: 1) ha completado una interesante clasificación de estos portales y herramientas *Web 1.0* de naturaleza gramatical para la enseñanza de ELE que habíamos mencionado *supra*. La autora delimita su análisis a las tecnologías de texto escrito que se encuentran en línea, señalando la importancia de estas herramientas para ELE y no para aprender informática. A continuación enumera los subtipos de ATL relacionados con la enseñanza/ aprendizaje del verbo, las

aplicaciones de ayuda a la escritura, los conjugadores/ flexionadores, algunos sitios de información gramatical y sitios de actividades para la práctica verbal.

En cuanto a las aplicaciones de ayuda a la escritura, estas no se utilizan directamente en línea, sino que son más bien herramientas de corrección ya instalados en el ordenador, integradas a los procesadores de texto o plataformas desarrolladas por empresas privadas dedicadas al desarrollo de software de tecnología lingüística. Entre otras, selecciona las herramientas de Signum, Lenguaje.com y DAÉDALUS, Data, Decisions and Language, S. A.

Por lo que respecta a los conjugadores/flexionadores verbales interactivos simples, el recurso consiste en introducir un infinitivo verbal y a partir de este se flexiona todo el verbo. La autora selecciona ocho:

- Conjugador de verbos del ‘Grupo de Investigación en Gramática del Español’ (Universidad de Santiago).
- Verbix. Verb Conjugations Grammar.
- ‘Comp-jugador’, de D. M. Germán (Universidad de Waterloo).
- Conjugador de verbos del Servicio Común de Informática Gráfica (Universidad de Oviedo).
- Conjugador (herramienta de conjugación verbal) de ‘Signum. Lenguaje.com. El sitio de la ingeniería del lenguaje’.
- Instituto de Verbología Hispánica.
- Centro de lenguaje y Computación (CliC).
- Conjugador de la Real Academia Española (RAE).

Los flexionadores/conjugadores verbales interactivos complejos se diferencian de los simples en que permiten la flexión de los tiempos y formas que el usuario precise; entre los cuales destacan:

- El Grupo de Estructura de Datos y Lingüística Computacional (GEDLC) (Universidad de las Palmas de Gran Canaria).
- El Centro de lenguaje y Computación (CliC).

- Logos Group (Verba Universal Conjugador).

La selección de sitios web con información sobre gramática verbal no consiste en un repertorio de sitios actualizados, sino que quiere ser una breve referencia. Se señalan los siguientes:

- La web de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).
- Lingu@net Europa (Centro de Recursos Virtual y multilingüe para la enseñanza de lenguas).
- Revistas: *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, *Revista del Español en el mundo*, *Carabela*, *Frecuencia-L*, *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* y *Mosaico*.
- La base de datos de Cruz Piñol (2002), en la que se analizan pormenorizadamente 207 sitios web útiles para la enseñanza de ELE. Nosotros analizaremos la versión de 2004.

A continuación, la autora hace un baremo sobre las ventajas y desventajas de ejercitar al estudiante a través de ejercicios en línea. Siguiendo a Cruz Moya, encuentra que los ejercicios en línea son de corrección inmediata, disminuyen la ansiedad y se pueden elegir ejercicios personalizados de acuerdo al nivel del estudiante. Además, ahorran papel y se pueden elaborar en formatos con animaciones o colores especiales. Como contraparte, la ejercitación web no suele ofrecer ayuda, las respuestas son casi siempre cerradas y la corrección es automática. Por ello, es necesario que el docente esté preparado y sepa integrar las TIC en el contexto presencial del aula.

Entre los ejercicios seleccionados para ejemplificar este apartado, la autora escoge varios de práctica individual y los ejercicios interactivos de Aula Diez (algunas de las páginas, como *Comunicativo.net* ya no están disponibles). Cabe destacar el apartado que dedica al sitio web Viaje al Pasado: los Aztecas, producido por M. Ascencio y A. Desnoyers (*Cégep du Vieux Montreal*), y las referencias al Centro Virtual Cervantes y a Lecturas paso a paso.

Por último, la autora explica cómo encajan las ATL dentro del *Marco*. El uso de las ATL mejoran la práctica autónoma del estudiante y sus competencias, tanto generales como comunicativas; ambas tendrán lugar a través de estrategias directas cognitivas, indirectas metacognitivas y afectivas. Por lo que atañe a los contextos de uso de la red dentro del aula, encontramos que sirven para:

- Obtener información puntual sobre la consulta de dudas.
- Reforzar y complementar lo trabajado presencial, semipresencial o a distancia.
- Se desarrolla de forma individual o por parejas.
- Es una alternativa frente al formato papel.
- El alumno puede realizar, voluntaria y paulatinamente, su autoevaluación.

En este mismo orden de ideas, Higuera (2004: 1063) clasificó los portales *Web 1.0* de acuerdo a su función, en relación con la utilidad prevista para profesores y alumnos:

Tipo de página	Características de esas páginas	Utilidad para el profesor	Utilidad para el alumno
Páginas temática (por ejemplo, sobre el tango, sobre fiestas populares, la de Iberia, RENFE, etc.)	- Permanentemente actualizadas. - Gratuitas. - Más motivadoras que su equivalente en papel. - Propician un acercamiento a distintas variedades del español y también una mejor comprensión de la cultura meta. - Multimedia.	- Materia prima para realizar actividades. - Permiten estar al día sobre la realidad sociocultural de los países hispanohablantes.	- Fuente de <i>input</i> . - Material auténtico.
Obras de referencia (diccionarios, gramáticas, enciclopedias,...)	- Siempre están disponibles y desde cualquier lugar del mundo. - Son gratuitas.	- Resolución de dudas. - Fuentes fiables para la preparación de clases.	- Resolución de dudas.
Foros y listas (Foro didáctico, FORMESPA...)	- Se puede encontrar uno para cada necesidad específica. - Son gratuitos. - Permiten la superación de problemas y la mejora de la enseñanza.	- Compartir experiencias y estar al día. - Resolver dudas. - Formar parte de una comunidad de enseñanza de lenguas.	- Integrarse en una comunidad de aprendizaje. - Posibilitan la práctica de la lengua meta.
Material didáctico (páginas de J. R. Arana, de Soto Arrivi, Aula de lengua del CVC, etc.)	- Aparente variedad de actividades, pero, en realidad, suelen limitarse a ejercicios de respuesta cerrada. - Son gratuitas.	- Banco de recursos y actividades. - Se aprende sobre las posibilidades de Internet al analizar los materiales.	- Permite el autoaprendizaje. - Ampliación de contenidos.

M. Higuera (2004: 1063)

De acuerdo con esta clasificación, Molina García (1997) propone tres usos fundamentales del ordenador *Web 1.0* en el aula de lenguas: 1) apoyo a las explicaciones del profesor, 2) tutorías (sincrónicas o asincrónicas) y 3) apoyo organizativo (preparaciones de fichas de alumno, instrumentos de trabajo y ejercicios particulares).

Con todo ello, parece claro que la delimitación entre la *Web 1.0* y la *Web 2.0* obedece más a una suerte de evolución social que a una diferenciación cronológica o tecnológica entre ambas. De hecho, la gran parte de los recursos mencionados en este apartado siguen siendo utilizados por profesores y alumnos en los cursos de ELE. Nuestro interés se centra ahora en el nuevo estadio de desarrollo de la red, lo que se ha denominado *Web 2.0*.

2.4.2 Aproximación al concepto de Web 2.0

El origen del concepto *Web 2.0* es un vivo ejemplo de lo que preconiza. A mediados de 2004 un equipo de *O'Reilly Media* y *MediaLive Internacional* acuña el término en una tormenta de ideas. En poco tiempo, y antes de que se fijara en una bibliografía especializada, se extiende a través de la red. Según Cobo y Pardo (2007), este fenómeno se conoce con el nombre de *meme*, y constituye una característica particular de la cibercultura.²⁴

En ese mismo año se organiza la primera conferencia *Web 2.0* y un más tarde Reilly publica *What is a Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, artículo que se ha convertido en la referencia mundial sobre esta revolución de conocimiento.

Más que una idea pionera sobre el desarrollo de Internet, la definición proporciona un sustento teórico a concepciones sobre el mismo que ya estaban tomando forma desde años atrás. En efecto, algunas aplicaciones como Napster, ciertos blogs, Wikipedia y el auge paulatino que a partir de 1999 tuvo Google Inc. dan prueba de ello.

En las Navidades de 2006 el término fue portada de muchos periódicos a escala mundial, y contábamos con aplicaciones sumamente popularizadas como Wikipedia, Youtube, Google, Flickr, Blogger, MySpace, después vino Facebook y OhMyNews. El objetivo era generar contenidos para captar *prosumidores*²⁵ de contenidos.

²⁴ Un *meme* es “una idea contagiosa que se propaga como un virus replicándose a través de las redes, los mass media y la comunicación interpersonal. Internet contribuye sobremedida a la expansión de dichos conceptos. Un ejemplo de presentación de memes es la sección *Wired / Tired / Expired* de la revista *Wired*”, Cobo y Pardo (2007: 39).

²⁵ El término, que todavía no aparece recogido en el DRAE, hace referencia a los usuarios “que fungen como canales de comunicación humanos, lo que significa que al mismo tiempo de ser consumidores, son

Cinco años después de la efervescencia suscitada en esta nueva etapa, no faltan las personas que cuestionan el fenómeno, muchas veces ligados directamente al propio entorno, los cuales han contrapuesto la noción de *red social* por encima de *Web 2.0*, considerando aquel término mucho más amplio para describir el proceso de cambio.

Cualquiera que sea el término adoptado, el carácter de plataforma abierta de la red es innegable, construida sobre una arquitectura basada en la participación del usuario. El término *Web 2.0* pretende abreviar y condensar otra serie de términos como ‘*software social*’, ‘arquitectura de la participación’, ‘contenidos generados por el usuario’ o ‘sindicación de contenidos y redes sociales’, algunos de los cuales serán explicados en apartados siguientes.

2.4.3 Consideraciones generales sobre la Web 2.0

Siguiendo a Cobo y Pardo (2007), desde un punto de vista histórico el fenómeno *Web* se gesta entre las décadas de los sesenta y setenta, cuando una comunidad de expertos en informática y sistemas de redes acuerdan utilizar cooperativamente sus habilidades para explorar nuevos derroteros tecnológicos. Mientras las grandes compañías del *establishment* informático imponían una estructura jerarquizada de la innovación tecnológica, este grupo de profesionales estaba convencido de un papel diferente sobre cómo los ordenadores debían impulsar la expansión del conocimiento en la sociedad.

A partir de este momento, una corriente de desarrollo tecnológico propone la inteligencia colectiva centrada en el ordenador con un libre intercambio de conocimientos entre los usuarios. Durante los años ochenta, este grupo fue catalogado de ‘criminal cibernético’, producto del uso ilícito que hicieron de sus conocimientos en informática bajo principios como creatividad, libertad, aprendizaje compartido y puesta en común de realizaciones colectivas. En la década pasada, esta corriente de

a su vez productores de contenidos. Un *prosumer* no tiene fines lucrativos, solo participa en un mundo digital de intercambio de información, tal es el caso del P2P, redes pares intercambiables. Incluso existe en la red páginas de tutoriales que instruyen a los usuarios a realizar ciertas tareas con el fin de impulsar el desarrollo y producción en la web. La palabra *prosumer* describe perfectamente a millones de participantes en la revolución del Web 2.0, ya que son cada vez más las personas involucradas que suben información a la red y a su vez son consumidores de la misma, creando así un abanico de información en todos los sentidos” (cf. Wikipedia > prosumidor). Salzman define al *prosumidor* como la persona que “quiere soluciones más sencillas, menos proveedores, menos marca, menos intromisión en su vida, menos confusión y, en cambio, más productividad”. (cf. Diariopyme.com/Prosumidor).

pensamiento comienza a calar como una alternativa viable en la evolución de Internet, además de contribuir al desarrollo de la inteligencia y la educación, incluso fuera de la red misma. A continuación se resume el espíritu que orienta este cambio en el paradigma educativo, a partir de cinco nociones básicas referentes al libre intercambio y generación de saber.

Intercreatividad

El término de ‘intercreatividad’ fue acuñado por Berners-Lee en 1996, al unir la interactividad y la creatividad. Las personas no solo debemos interactuar en la red, la comunidad también puede aportar el producto de su conocimiento, de forma horizontal y organizada. El ciberespacio es el lugar en donde se comparte el saber entre personas, no solo informándonos, sino también haciendo cosas. Ello consolida el potencial social de las redes humanas, no solo circunscrito al ámbito de la electrónica. Este tipo de adquisición lineal favorece a todos los que participan en ella.

Inteligencia colectiva

Como apéndice de los tipos de inteligencia múltiple que caracterizan la sociedad de información, la ‘inteligencia colectiva’ es “la capacidad que tiene un grupo de personas de colaborar para decidir sobre su propio futuro, así como la posibilidad de alcanzar colectivamente sus metas en una contexto de alta complejidad” (Cobo y Pardo 2007: 46). Esta se basa en el principio de que cada persona tiene sus propios conocimientos y nadie tiene el saber absoluto de ellos. El ciberespacio es el marco perfecto para entender que si las inteligencias de un grupo de individuos trabajan conjuntamente, las capacidades creativas se potencian, constituyendo un estadio superior que trasciende las inteligencias individuales que las conforman.

Multitudes inteligentes

La noción de ‘multitudes inteligentes’ hace hincapié en la capacidad ecológica de la comunidad virtual, constituida en subculturas y grupos espontáneos. Un conglomerado vivo tiende a organizarse según un comportamiento inteligente para adaptarse a nuevas condiciones medioambientales. Esto hace posible otro tipo de inteligencia emergente, capaz de generar un capital social (conocimiento colectivo). Es importante destacar que las plataformas digitales para dispositivos móviles son la columna vertebral del movimiento, porque la interacción se produce a distancia y funciona a

través de la distribución de mensajes por medio de redes sociales. La irrupción de la telefonía móvil, y luego su capacidad de conexión similar a un ordenador, han dado sentido de conectividad ubicua y permanente. Este tipo de comportamientos comienza a tener efectos sociales importantes en las personas; por ejemplo, la utilización de estas herramientas ha creado nuevos formatos de interacción, coordinación y cooperación entre ciudadanos en torno a un interés sociopolítico común. La convergencia entre tecnologías favorece cada vez más el intercambio, la colaboración y la cooperación entre las personas.

La sabiduría de las multitudes

Derivada de las ideas que acabamos de exponer, la ‘sabiduría de las multitudes’ intenta explicar que la suma de decisiones de un grupo puede resultar “más acertada que las decisiones individuales que pueda tomar un solo miembro del grupo” (Cobo y Pardo 2007: 48). A este respecto, los autores hacen referencia a Surowiecki (2004), quien propone cuatro condiciones para sumar inteligencias: 1) diversidad de opiniones entre miembros, 2) independencia de criterio, 3) cierto grado de descentralización de los subgrupos y 4) puesta en marcha de algún mecanismo de incorporación de juicios individuales en una decisión colectiva.

Arquitectura de la participación

Según O'Reilly (2005) la estructura de la *Web 2.0* se construye alrededor de las personas y no de las tecnologías, es decir a través de una red de colaboración entre individuos, lo que se ha llamado ‘arquitectura de la participación’.

La versión *Web 1.0*, como hemos visto, se basaba en la organización piramidal y uno se podía comunicar con muchas personas, o viceversa. Ahora, la nueva inteligencia colectiva se desarrolla en espacios abiertos a la colaboración, donde muchas personas interactúan con muchas personas, a pesar de las distancias de tiempo y espacio. El avance tecnológico, por tanto, no se produce sin antes valorar al usuario como protagonista del cambio. De ahí que la *Web 2.0* se vea como una revolución de actitud y pensamiento, más que de tecnología propiamente dicha. Aunque la innovación tecnológica es evidente, lo más importante ha sido el cambio social producido. La red sirve como intermediación necesaria e inteligente, no como fin último del proceso. Más que la rapidez y la ubicuidad de la conexión, la miniaturización de dispositivos, la

resolución o el despiece de una máquina, las herramientas que han reinventado cómo se genera y distribuye el conocimiento han producido “un círculo virtuoso de participación y colaboración” (Cobo y Pardo 2007: 50).

2.4.4 La Web 2.0 en la educación

En distintos medios de comunicación se han publicado muchos trabajos sobre el papel de la *Web 2.0* en la educación. Adell (2008) recuerda la importancia de la revolución tecnológica, señalando que la mayoría de los textos en papel desaparecerán, y que los maestros que usan ordenadores sustituirán a los que no los usan. Para este autor nos encontramos de lleno en una sociedad de información, ya que más de la mitad de los trabajadores del sector servicios de la economía están relacionados directamente con el manejo de la información. Además, en muchas empresas se sustituye la organización jerárquica por la organización en redes (en este tipo de organización solo hay *hubs*, es decir sitios donde se conectan subredes), y estamos pasando de una cultura de la difusión en *broadcast*²⁶ a la participación individual. Todo ello se debe a la convergencia digital. Cualquier material se puede digitalizar y el ordenador permite centralizar los recursos. Esto quiere decir que las reglas de producción de materiales de información se han modificado por completo: ya no son las compañías, sino los conglomerados de medios. Las viejas estructuras de poder están cediendo, producto del surgimiento de otras nuevas que todavía no han terminado de nacer. El momento actual es interesante, porque la revolución tecnológica está llegando a la educación.

Pero, para qué hacer uso de las TIC en educación. Según Adell (2008), se pueden entender de varias maneras: 1) Como un conjunto de contenidos a enseñar (aulas informáticas), 2) Como herramientas didácticas para enseñar en una asignatura: la sustitución de un procedimiento previo (pizarras digitales por pizarras de tiza) o sustitución de una metodología anterior, y 3) En la transformación de la educación, tal y como se ha transformado el mundo de los negocios a través de las TIC y la *Web 2.0*; aunque para esto último hay que transformar a los profesores y alumnos. A este respecto, el autor cuenta la historia particular de la escuela de San Wadabonso (centro educativo TIC) de Niebla (Huelva, España). En una actividad para descubrir la

²⁶ Verbo del inglés compuesto por *broad* (‘amplio’) y *cast* (‘proyección’). El término se utiliza en el vocabulario de los medios de masas para designar un modelo de difusión a gran escala. En el caso de la difusión por Internet, corresponde al modelo de uno (control maestro) a muchos (consumidores).

utilidad de *Wikipedia*²⁷, un niño descubre un artículo sobre su pueblo, el cual tenía cinco líneas. El profesor se puso de acuerdo con los alumnos para ampliar dicho artículo y publicarlo en *Wikipedia* con sus correspondientes fuentes. Esto generó una discusión, en el mismo portal, sobre la zona geográfica; y su repercusión inspiró a los profesores para publicar otros artículos sobre personajes históricos del pueblo. Con todo ello, alumnos y maestros aprendieron a buscar la cultura fuera de los libros (ya que está en todas partes). La anécdota nos deja entrever varios aspectos importantes relacionados con la enseñanza en la *Web 2.0*: 1) el conocimiento no es algo estático, sino que lo construimos entre todos, 2) la importancia de la documentación para expresar una idea, 3) Internet está abierto a todos los públicos y 4) es fundamental compartir la información con los demás.

Las diferencias, según el autor, con respecto a la *Web 1.0* son evidentes: ahora podemos transmitir una gran cantidad de formatos de música, audio y video a través de la red, los contenidos son publicados por los propios usuarios (Internet es un soporte vacío que debe ser llenado), hay una enorme cantidad de información de almacenamiento y de ancho de banda, y los usuarios pueden organizarse y organizar su contenido. Por tanto, debemos concebir la *Web 2.0* en el sector educativo como una plataforma de actividades, lo que hace más práctico al ordenador y elimina los programas que antes se cargaban y ejecutaban dentro de él. En esta plataforma podemos encontrar servicios de geolocalización, realidades aumentadas y sistemas operativos que solo funcionan conectados a Internet. También es un sistema de lectura y escritura (*prosumidor*), ya que el usuario consume y produce contenidos; tal y como vimos anteriormente, frente al modelo de difusión *uno a muchos* (*broadcast*) la *Web 2.0* contrapone el modelo *muchos a muchos*. Como arquitectura diseñada, beneficia a una gran cantidad de público (arquitectura de participación). A este respecto, si se imprimiera todo lo que los usuarios han publicado en *Wikipedia* se obtendría una enciclopedia de 1.250 tomos; *Flicker*, repositorio colectivo de fotografías digitales, almacena actualmente cerca de cuatro mil millones de fotografías de este tipo. Por último, como mezcla de recursos, las aplicaciones aceptan otras aplicaciones en su interior, en la búsqueda de compatibilidad, y se pueden hacer redes sociales.

²⁷ Enciclopedia electrónica colaborativa. Haremos alusión a ella, con más detalle, en el próximo capítulo (§3.3.2).

La *Web 2.0* no es una revolución tecnológica, sino una revolución de actitud frente a lo tecnológico. ¿Las aulas son sitios para crear conocimientos? La mayoría de los profesores y estudiantes no lo piensa así, aunque muchos adolescentes utilizan las TIC con actitud *Web 2.0* diariamente fuera de la escuela. Lo que conlleva a preguntarse cómo debemos imaginar las TIC dentro del contexto de educación en la *Web 2.0*. Adell (2008) propone que se vean como nuevas herramientas para hacer cosas, como nuevos lenguajes o nuevas formas para interpretar la información que ya poseemos, y como nuevos espacios de relación.

Las preconcepciones que las personas que utilizan las TIC tienen sobre Internet son claras: es una gran biblioteca, es una gran imprenta virtual, es un canal de comunicación y es un conjunto de relatos fragmentados. Siguiendo al autor, más de la mitad de los profesores españoles de primaria y secundaria no se sienten estimulados para aplicar las TIC en el aula. Un posible modelo de planificación docente debería tener en cuenta un conocimiento formado y disciplinado sobre lo que se va a enseñar, un conocimiento pedagógico, y un conocimiento tecnológico.

A este respecto existe una serie de portales web especializados en ayudar al docente a planificar con TIC, con listas de actividades, combinadas con la tecnología sugerida para construir secuencias de actividades con TIC.

Para terminar, hace diez recomendaciones para incorporar con éxito las TIC *Web 2.0* en el aula:

1. Centrar las actividades TIC en los alumnos, no en el profesor.
2. Promover procesos de formación interactivos entre profesores y estudiantes en todas las direcciones.
3. Colaborar entre iguales y trabajar en grupo (en equipo, siguiendo las tendencias del aprendizaje colaborativo).
4. Utilizar las herramientas TIC adecuadas para cada momento y objetivo.
5. Hacer trabajo de interpretación, sin *copiar y pegar* ni plagiar.
6. Aprender *creando* (*construccionismo*) y con conciencia sobre lo que se aprende.

7. Introducir actividades *reales* en el contexto de clase y producir actividades que tengan una trascendencia extracurricular.
8. Trabajar con actitudes y emociones, proponer actividades apasionantes en el aula.
9. Preparar actividades abiertas con experiencias complejas, parecidas a las actividades del mundo real.
10. Ser conscientes de que las escuelas no son *islas de conocimiento*.

En ese mismo orden de ideas, las herramientas derivadas de la *Web 2.0* presentan una gran ventaja de utilización frente a las herramientas tradicionales, ya que no se agotan nunca: con cada utilización, y con la posibilidad de compartirlas en red, se multiplican entre sus usuarios.

2.5 La ciberlingua

Es indudable la relación que guarda el pensamiento con el lenguaje humano. Desde Platón hasta Chomsky atesoramos un gran repertorio de tratados y opiniones sobre cómo las construcciones lingüísticas han influido el enfoque epistemológico de la sociedad occidental. Ahora bien, sería válido preguntarnos si la sociedad de información, concretamente la revolución *Web 2.0*, añade rasgos distintivos a las estructuras y expresiones discursivas actuales, tanto dentro como fuera de la red.

Algunos investigadores se han interesado ya por el fenómeno. Fraca (2006), por ejemplo, analiza los cambios a partir de textos tomados de Internet y de la comunicación mediada por computadora (CMC). La recolección de los datos permitió conocer los tipos de texto más frecuentes dentro de la cultura escrita electrónica y realizar una descripción de los mismos. A esta variedad lingüística cibernética se denomina *ciberlingua*.

El fenómeno de la *ciberdiscursividad* es una unidad compleja, que difiere de otras expresiones lingüísticas y contiene los siguientes elementos: 1) Presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple, 2) tiene la capacidad de autogenerarse y autoorganizarse, 3) es heterogénea e interconectada, 4) no tiene límites definidos, 5) el todo está en las partes y las partes en el todo, 6) puede ser y no ser a la vez, 7) los equilibrios posibles son locales, no sistémicos, y 8) es impredecible.

Siguiendo a Galindo Cáceres, la autora aborda el término *cibercultura* como una realidad compleja y la describe como una sociedad de alta participación, la cual se reelabora y reorganiza en cada momento hacia un horizonte indeterminado de mayor complejidad. Con ello, busca encajar las características de la cibercultura dentro de los principios del Pensamiento Complejo, definiéndola como “un espacio para la comunicación, para la acción social en el *lenguajear* de la red, para la conversación sobre los saberes, creencias (tecnológicas o de otro tipo), mitos y experiencias en la interfase hombre-máquina que permite la convivencia en el ciberespacio” (Fracca 2006: 121). La *ciberlingua*, según la autora, vendría a ser una “red ecologizada de interacción comunicativa textual que ha permitido la emergencia de una sociedad red y de un medio de comunicación mediado por el computador” (Fracca 2006: 121).

Bajo la consideración de las dimensiones pragmática, cognoscitiva y lingüística del discurso, Fracca (2006) hace un análisis del corpus particular de los *chats* y correos electrónicos, con el fin de encontrar afinidades entre estos elementos y la caracterización teórica propuesta. Para la dimensión pragmática, entendida como la disciplina dentro de las ciencias del lenguaje que estudia los contextos de comunicación, los usuarios y su comportamiento (o el lenguaje en contexto). La autora considera las siguientes categorías:

1. *El locutor, y las relaciones emisor/ receptor*. Una de las características particulares es la despersonalización facultativa, un correo puede ser enviado de muchos a uno, de uno a uno, de uno a muchos o de muchos a muchos. La identificación es fundamental, el nombre en el correo o *chat* parece ser mucho más importante que la interrelación personal, el receptor presta mayor atención a la identificación en la comunicación (de dónde proviene) que en los textos tradicionales.
2. *La identidad*. Los interactuantes se identifican con un nombre o seudónimo y con una dirección electrónica. En la mayoría de los casos analizados, el usuario se identifica con un nombre y pocos con seudónimos. La identificación puede llegar a una expresión completa de dirección, teléfono y lugar de trabajo.
3. *La dinámica interactiva de los correos electrónicos*. El turno y el ritmo de la comunicación se encuentran mediados por la tecnología. Las respuestas deben ser

expeditas, es decir darse casi al mismo tiempo en que se recibe el correo, pues el remitente ‘exige’ una respuesta pronta al mensaje, propia de la interacción oral.

4. *La cortesía*, como el buen interactuar dentro de la red. Se hace referencia a los esfuerzos que se han hecho por controlar e imponer ciertas fórmulas de cortesía en los correos electrónicos, llamados manuales de *netiquette* como el de Shea (1994). Sin embargo, la interacción de la mayoría de los usuarios no refleja esta práctica. Fraca encuentra algunas fórmulas de tratamiento de carácter oralizado sin firma, el imperativo como modalidad verbal para la exclusión (“sáqueme” o “retíreme” de la lista de usuarios) y la ironía como discurso eufemístico para evidenciar un problema o desacuerdo.

Todo lo expuesto anteriormente con relación a la pragmática permite asegurar la emergencia de un sistema particular de interacción lingüística.

La *dimensión cognoscitiva* es entendida como “las competencias del locutor para actuar efectivamente. Esa efectividad vendría dada por la competencia lingüística (Chomsky) y competencia cognoscitiva, entendida como aquel conocimiento relativo al procesamiento de la información, tanto oral como escrita” (Frac 2006: 229). Se consideran las siguientes categorías:

1. *El proceso discursivo*. Con el advenimiento de Internet y de la red, el internauta lee de forma distinta, pues el soporte textual y la emergencia del hipertexto²⁸ han permitido la aparición de un modo distinto de leer, una manera distinta de concebir la lectura. Ya no se lee de forma secuencial sino ‘a saltos’; esto es, el lector de hipertextos parece realizar saltos de un texto a otro, de un tema a otro. Cada lector crea sus significaciones a partir de un conjunto de lecturas diversas, en un recorrido personal, a partir de su propia y peculiar experiencia de lectura. En este sentido, el lector y la lectura son distintos: el lector hipertextual es un lector que debe tomar decisiones permanentemente, eligiendo y asociando información a partir de diferentes textos. El texto, en su forma electrónica, atraviesa los espacios y toma la forma que el lector le dé. Además, el lector en la red es multisensorial, ejerce la estimulación auditiva, kinética (lenguaje corporal) y visual,

²⁸ El término será tratado con detalle en el próximo apartado.

correspondiendo a la organización de contenido en la pantalla. Mientras se lee, se puede escuchar música, o experimentar otras sensaciones visuales diferentes a las letras, fotografías o dibujos.

2. *Las competencias para la comprensión/ producción.* La ciberdiscursividad no puede existir sin la escritura. Por tanto, el primer paso de competencia lingüística, la alfabetización tecnológica, requiere de la alfabetización tradicional en lengua materna. Después, el interactuar mediante los correos electrónicos y la red amerita el desarrollo de competencias escriturales y de comprensión particulares, aunado a la información tecnológica específica para el uso adecuado y eficaz de la *ciberlingua*.

Por último, para la *dimensión lingüística* es considerada la categoría de Crystal (2002), como rasgo fundamental para la caracterización de cualquier sistema verbal:

1. *La organización textual.* Los rasgos que lo define como un tipo particular de texto. En cuanto a la distribución del correo electrónico, encontramos que se cambia el concepto de *líneas* de texto por *zonas* de texto. Como su objetivo es el envío de información y pronta respuesta, el almacenamiento del mismo es facultativo y relegado a un segundo plano. Además, el correo electrónico proporciona un sentido de inmediatez a los procesos de escritura, lectura, distancia y tiempo. Por otro lado, el texto inicial puede ser intervenido por el destinatario y reenviado con alguna modificación que pueda añadirle un sentido interactivo al mensaje original. Por todas estas razones, el correo electrónico posee una organización propia y una tipología discursiva particular que convierte a un texto escrito en una tipología discursiva propia de la red.

Por todo ello, si la cibercultura constituye el ecosistema para la cibersociedad y por ende, para la emergencia de la ciberlingua, el chateo como evento comunicativo en la red constituye “su mejor puesta en escena, su mejor *performance*” (Fracca 2006: 265). En este sentido, Mayans (2002: 76) señala que el chateo configura una red o mapa social establecido bajo una obra en la cual los personajes/actores se colocan diversas máscaras de acuerdo con el papel que desean representar, por tanto “todo el chat es un simulacro”.

Por otro lado, Yus (2001: 10) define al chateo como un “texto escrito oralizado”, ya que la “situación anómala en la que se encuentra el chat por su simultaneidad de atributos orales y escritos ha llevado a proponer un nuevo estatus”. Crystal (2002) acentúa su carácter social y otorga a su lenguaje características propias, ya que se puede ver el proceso de escritura en su estado primitivo, junto a la versatilidad lingüística que añade cada uno de los interlocutores. Para Fraca estos análisis resultan incompletos si no se estudia el chateo desde un punto de vista transdisciplinario, que incluya la dimensión pragmática, cognoscitiva y lingüística. Dentro de estos últimos, los más importantes son los rasgos ciberortográficos, ciberpictográficos, gramaticales y léxicos.

Por último, Fraca (2006: 306) ofrece una definición de *ciberlingua* como

variedad verbal en tanto es configurada a partir de elementos lingüísticos y comunicativos en la red mediante la comunicación mediada por el computador, que le son propios y particulares y que a su vez, tales eventos solo pueden serlo en el sistema verbal en el que se insertan.

Lo que nos hace reflexionar si podría la *ciberlingua* dejar de ser una variedad verbal de una lengua mediada por computadora para ser una lengua misma, mediada por computadora. Existen fuerzas ‘propulsoras’ para ello en las grandes empresas de intermediación tecnológica, los medios de comunicación y la necesidad ‘creada’ de estar conectados a la red. Por otra parte, encontramos fuerzas ‘repulsoras’ de esta posibilidad, concentradas en las academias, que preservan el carácter normativo de las lenguas y el conocimiento y desarrollo de nuevas tecnologías que hagan desaparecer formas establecidas de *ciberlingua*, así como pensamientos reacios a la idea de globalización o de intercambio mediado por el ordenador.

Es un hecho que la *ciberlingua*, como forma sistémica compleja, está emergiendo como tejido de interacción social real, como un medio lingüístico en la comunicación mediada por computadora.

2.6 La informática, los multimedia y los hipertextos en la enseñanza actual

En el apartado anterior hemos visto cómo la sociedad de información, específicamente la etapa *Web 2.0* y la *ciberlingua*, han modificado el proceso

discursivo del hombre moderno. Ahondaremos un poco más en su repercusión, a través de las herramientas o aplicaciones informáticas que permiten un nuevo modelo de presentación y utilización de contenidos educativos.

Mansilla y Sanz (1997) ofrecen ya una retrospectiva de cómo se gestó este nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje. El propósito de estas autoras era demostrar cómo el docente era capaz de crear sus propios programas didácticos sin recurrir a los ya existentes, dada la creciente facilidad de comunicación sin conocimientos técnicos de algunas plataformas de enseñanza individualizada, variada y eficaz.

La reseña histórica del término *hipertexto*, producto del desarrollo del almacenamiento de los sistemas de información gubernamentales norteamericanos desde 1945, en realidad se trata de una búsqueda de datos por asociación, y no una indización secuencial. Con ello, se intentaba homologar el material al funcionamiento de la mente humana, ya que busca información por asociación y no por secuencias lineales. Las estructuras de las ideas no son lineales, están interrelacionadas en múltiples direcciones; al vínculo que sirve para unir estas relaciones se denomina *hipertexto*. La información numérico-textual almacenada de forma no lineal tenía otros nombres según el tipo de formato de salida: *hiperaudio* (información sonora), *hipergráfico* (visual) e *hipermedio* (multimedia).²⁹

Cabero y Gisbert (2005) llevan a cabo una clasificación de los tipos de recursos para presentar y consultar contenidos, donde se integran los conceptos de hipertexto y multimedia a un formato ampliado, denominado *hipermedia*. Este consiste en un documento con información interconectada de todo tipo (auditiva, visual, textual) en diferentes formatos para que el usuario navegue libremente. La computadora juega, de este modo, un papel de interfaz inteligente que permite la motivación, comprensión y creación en el proceso de aprendizaje del estudiante. En general, los materiales de formación que incluyen contenidos *hipermedia* deben elaborarse para: 1) aprender a

²⁹ En el área informática, estos programas eran sumamente costosos y de difícil acceso hasta finales de los años ochenta. En la década siguiente se popularizó *Hipercard*, muchas veces incorporado al sistema operativo de los ordenadores personales. Se trata de un programa basado en tarjetas, campos y botones con su propio lenguaje de programación (*hypertalk*). A cada uno de los elementos mencionados anteriormente (tarjetas, campo y botones) se les asignan pequeños guiones que indican determinadas acciones que se van a realizar, cuando estos mensajes lleguen hasta ellos. El flujo del programa no está previamente fijado (secuencial), sino que lo marca el usuario al accionar sobre los botones. En él se pueden insertar aplicaciones de textos, gráficos, sonidos y animación multimedia.

aprender (metacognición), 2) desarrollar un conocimiento constructivista, 3) establecer relaciones entre conocimientos, 4) facilitar la autoevaluación y el control del proceso de aprendizaje, 5) analizar y aplicar los conocimientos existentes, 6) estimular y motivar a los estudiantes, y 7) propiciar el máximo de conectividad e interactividad posibles.

Por su parte, Cabero (2007) presenta algunos principios generales que debemos seguir para el diseño y desarrollo de materiales hipertextuales:

- *Menos es más.* El docente no debe caer en la tentación de incluir elementos atractivos visualmente, en detrimento de los contenidos necesarios para el proceso de aprendizaje. La sobrecarga podría acarrear problemas de lentitud en la computadora. Más información no significa más aprendizaje.
- *No supeditar lo técnico a lo didáctico.* No se deben introducir elementos que desvíen al estudiante del proceso educativo. Tan distractivo es la página plana como la multiplicidad de recursos hipermedios innecesarios. Debemos inclinarnos al equilibrio, evitar la saturación de uno u otro lado, además de seleccionar el material significativo antes de verterlo en el recurso.
- *Evitar el aburrimiento.* Contenidos de calidad y diseño dinámico. El material debe ser simple y coherente a la vez.
- *Legibilidad contra irritabilidad.* Facilidad para captar y percibir la información, por lo que el diseño del material hipermedio debe estar centrado en el estudiante.
- *Interactividad.* El diseño y desarrollo del contenido debe propiciar la relación del discente con todos los componentes de su formación: el entorno, los materiales, el tutor o profesor y los demás participantes.
- *Flexibilidad.* Relacionado con el punto anterior, el estudiante debe tener facilidad de acceso a través del ordenador para organizar el desarrollo de su proceso formativo, elegir los canales de comunicación sincrónicos o asincrónicos y los recursos para interactuar.
- *Estructura hipertextual.* Favorecer el desplazamiento del estudiante por el material, no limitándose al texto, sino también debe propiciar la conexión entre textos, imágenes, animaciones y videos.

Finalmente, las ventajas pedagógicas en el uso de materiales hipermedios fue señalada por Mansilla y Sanz (1997). Entre otras, cabe destacar las siguientes:

- La incorporación simultanea de texto, gráficos, sonidos y animación multimedia hace siempre atractiva la adquisición de una segunda lengua.
- El alumno controla en todo momento el flujo de información del programa. El discente aprende de acuerdo a su propio ritmo y toma sus propias decisiones sobre qué es lo más importante para él.
- La corrección es inmediata y puede revisar contenidos importantes para él, elemento fundamental para asimilar y afianzar los conocimientos adquiridos.
- El programa de hipermedios es efectivo solo como un complemento de la actividad docente. No puede convertirse en la única actividad en el aula.
- Siempre es conveniente evaluar este tipo de herramientas y la potencialidad educativa que ellas implican, ya que no siempre son la panacea para remontar dificultades en contextos de aprendizaje.

Como es sabido, ninguno de estos cambios es posible sin la participación de profesores y estudiantes, quienes deben transformar sus roles tradicionales de acuerdo con los nuevos procesos de aprendizaje que hemos descrito. De ello trataremos en el próximo apartado.

2.7 El papel del profesor y el alumno en los nuevos entornos TIC de *Web 2.0*

Dada la relevancia de las TIC en la etapa *Web 2.0*, nos encontramos con una serie de nuevos términos de acuerdo a la relación, grado y tipo de recurso tecnológico que se incorpora al proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, el prefijo *e-*, originalmente empleado con el sentido de ‘electrónico’, es ahora utilizado para designar la tecnología basada en ordenadores con Internet. Asimismo se habla, al asociar las TIC con los procesos de educación, de enseñanza mixta o a distancia, designándolas como b-enseñanza (*b-learning*), e-enseñanza (*e-learning*), y comienza a desarrollarse la noción de m-enseñanza (*m-learning*), es decir el empleo de teléfonos móviles como recursos TIC en el aula de lenguas. Por todo ello, resulta necesario conocer qué tipo de aula

TIC existe, antes de definir los roles del docente y discente en los nuevos entornos educativos.

2.7.1 El aula b-enseñanza (b-learning)

Este tipo de aula es el más emblemático de la *Web 2.0*. Rodríguez y Provencio Garrigós (2009) lo definen como un modelo de enseñanza que se destaca por la utilización del ordenador en el aula de clase, el docente tiene participación activa, mas no central en la organización del conocimiento, y los contenidos se aprenden en un entorno constructivista y colaborativo. En cuanto a la evolución de las TIC, el aprendizaje *b-learning* es semipresencial y está a medio camino entre la clase unidireccional, (ofrecida en un mismo espacio y tiempo con planificación centrada en el docente) y la clase *e-learning* (aula virtual, de mediación tecnológica, donde no existe la clase magistral y hay flexibilidad espacio-temporal de la organización cognoscitiva).

La acción formativa *b-learning* se bifurca en dos aspectos. El primero tiene que ver de manera indirecta con el tema de estudio central, y consiste en el dominio de las destrezas para diseñar materiales web, evaluar la estructura y composición de un material web, así como elaborar este tipo de materiales con gestor de contenidos. La acción formativa directa, ya en el tema de estudio central de la asignatura, se refiere a una labor de acompañamiento docente, donde el desarrollo de un *campus* virtual es necesario para la transmisión eficaz de contenidos. La clase estará enfocada, sobre todo, en cómo pueden ser útiles las acciones y estrategias comunicativas con herramientas TIC.

A continuación, las autoras resumen sus experiencias *b-learning*, poniendo como ejemplo los cursos de análisis demográfico y las TIC para la enseñanza de segundas lenguas/ lenguas extranjeras de la Universidad de Alicante durante 2006 y 2007, respectivamente. En ambos casos se destaca la construcción del concepto de ‘comunidad educativa’ como la unión de un espacio organizado más un clima intergrupar de relaciones abiertas, claras, rigurosas y muy especialmente, afectivas. El buen clima de comunicación en el grupo es un factor fundamental para el aprendizaje duradero. Derivado de esto, Rodríguez y Provencio Garrigós dividen en tres el desarrollo de un curso *b-learning*, destacando en primer lugar a la socialización, hacer

familiar el cómo y con quién se va a compartir los conocimientos en el aula. Con este fin, proponen tres actividades de interacción grupal fundamentales: 1) reaprender dinámicas, 2) desaprender dinámicas y 3) practicar estrategias útiles y necesarias para el buen desarrollo del curso. Es muy importante que el docente facilite lo que el estudiante necesita saber sobre las actividades, temario, agenda y sistema de evaluación del curso en ficheros accesibles a todos, y que este aspecto pueda ser discutido y modificado en el desarrollo del aprendizaje.

En la fase de desarrollo de un curso *b-learning* encontramos las actividades de asimilación de contenidos propiamente dichas. Las autoras toman como ejemplo para su explicación la formación de tres tipos de debates virtuales: 1) opinión-discusión, 2) construcción conjunta de contenidos y 3) con experto invitado. Todas son actividades que tienen como punto de inicio el ordenador, el cual permite suministrar material de base y las instrucciones de la actividad, luego la misma se desarrolla colaborativamente en línea; finalmente, el docente incluye una actividad de cierre (evaluativa, autoevaluativa o no evaluativa). Como ejemplo de debate de opinión-discusión se presenta el tema de los beneficios y desventajas que tienen las TIC en la docencia de una L2 y en la educación en general, con aporte de lecturas previas numerizadas.

La última etapa de un aprendizaje *b-learning* es la evaluación del proceso (no necesariamente de la asignatura) a través de los participantes. Los estudiantes comparten sus experiencias sobre aspectos variados que van desde el autoaprendizaje, la gestión personal, madurez, información, espacio, tiempo, interacción, autonomía hasta la falta o lentitud de la conexión a Internet.

2.7.2 El papel del docente

Después de analizar los fundamentos básicos del aula *b-learning* como modelo de la nueva enseñanza-aprendizaje *Web 2.0*, esbozaremos el perfil que el nuevo educador requiere para desempeñar eficazmente su labor en los entornos TIC.

La idea general de Rozgiene y Medvedva (2008: 12) es que los profesores “pueden asumir varios roles diferentes y realizar una gran variedad de tareas en la enseñanza mixta”. Consideran, para ello, dos factores importantes en el proceso: el tiempo empleado en las actividades en la red y la cantidad de tecnología utilizada. Tal y como

señala Adell (2008), estos autores recalcan la necesidad de ciertos conocimientos personales y profesionales que son poco importantes para un profesor tradicional, como los conocimientos pedagógicos y tecnológicos adicionales que implica la inclusión de herramientas TIC en el aula. Rozgiene y Medvedva los concentran básicamente en la experticia en programas de procesamiento de textos, utilización de correo electrónico y navegación por Internet. A continuación, proponen que el docente examine el equipo de trabajo del centro educativo, cuál es la política del centro para el aprendizaje TIC, el número de instalaciones disponibles, los programas de enseñanza-aprendizaje de la institución, las destrezas informáticas de sus potenciales alumnos y el perfil de adaptación de los mismos para aprender bajo TIC. También es conveniente que el profesor revise los criterios de evaluación del centro, si los alumnos disponen de conexión a Internet fuera de la institución, la consideración del trabajo docente fuera del aula y la posible cooperación de otros colegas.

Rescatamos dos de las destrezas más importantes que el ‘nuevo’ profesor de lenguas 2.0 debe desarrollar. La primera consiste en diseñar algunas tareas a medida especialmente para sus alumnos a través de la computadora. Estos materiales se pueden explotar al máximo incluyendo hiperenlaces o creando plantillas, es decir adaptando elementos interactivos de gramática o lectura/ escritura a documentos seleccionados. Si bien son bastante sencillos para incorporar, muchas veces no hay una aplicación que permita la autoevaluación y los comentarios de los alumnos. En segundo lugar, si el profesor dispone de herramientas de conectividad a la red dentro o fuera del aula, es importante que desarrolle la habilidad de buscar y encontrar recursos apropiados de forma eficaz (con precisión y rapidez). Debe también familiarizarse con las aplicaciones más importantes de aprendizaje de lenguas por Internet y ejercitar a los alumnos en la búsqueda de páginas en la lengua meta, como periódicos, revistas científicas, universidades, difusiones de radio, empresas, editoriales, etc. Siempre que se proponga un sitio *Web* hay que valorarlo: verificar su funcionamiento, actualizaciones, lengua y fuentes de información. Asimismo el docente debe expresar su opinión sobre las ventajas o desventajas en la navegación por el portal o en el empleo de la aplicación.

Por su parte, Cabero (2007) propone seis roles básicos que desempeñará el profesor inmerso en la enseñanza con nuevas tecnologías: 1) consultor de información/

facilitador de aprendizaje, 2) diseñador de situaciones mediadas de aprendizaje, 3) moderador y tutor virtual, 4) evaluador continuo, 5) orientador, y 6) evaluador y seleccionador de tecnología. El autor también señala la importancia del profesor en la creación de comunidades virtuales multidireccionales (entre profesores, entre alumnos, entre alumnos y profesores o entre profesor y alumnos) que pueden servir de apoyo para el intercambio de información, intercambio de objetos digitales para la enseñanza, construcción conjunta de materiales, intercambio de experiencias y análisis de buenas prácticas.

En cuanto a las transformaciones que resultan de este cambio de paradigma pedagógico, Resta (2004: 28) los resume en dos:

<i>Cambio de...</i>	<i>Cambio a...</i>
Transmisor de conocimiento, fuente principal de información, experto en contenido y fuente de todas las respuestas.	Facilitador del aprendizaje, colaborador, tutor, guía y participante del proceso de aprendizaje.
El profesor controla y dirige todos los aspectos del aprendizaje.	El profesor permite que el alumno sea más responsable de su propio aprendizaje y le ofrece diversas opciones.

Desde el punto de vista actitudinal, Salinas (1998: 137-138) presentó una guía de cómo debe ser su comportamiento y hasta dónde ejercer su área de influencia en el proceso:

1. Guiar a los alumnos en el uso de las bases de información y conocimiento.
2. Potenciar la activación de los alumnos hacia la autonomía del aprendizaje. Esto debe ser entendido como un sistema abierto que no prescinde del profesor, sino que se enriquece de otras fuentes distintas a él.
3. Asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje con recursos TIC, b-enseñanza o comunidades virtuales desde el punto de vista de aprendizaje colaborativo. Las experiencias deben ayudar al crecimiento académico y profesional del discente, así como ofrecer oportunidades reales para que su actividad sea difundida en contextos diferentes al aula.
4. Acceso fluido al trabajo del estudiante e impulsar la conciencia en el estudiante sobre las nuevas estrategias de aprendizaje empleadas, esto último a través de

instrumentos de coevaluación y autoevaluación; idea emparentada con la actitud del estudiante inmerso en entornos *Web 2.0*, lo cual trataremos a continuación.

2.7.3 El rol del discente

Aunque la ‘alfabetización’ digital (cuestión controvertida que abordaremos más adelante) se hace cada vez más evidente entre los jóvenes, no todos ellos explotan vivamente las potencialidades que pueden ofrecer los recursos TIC en el área de aprendizaje de lenguas. En efecto, este fenómeno se hace palpable, a nuestro parecer, por dos razones. En primer lugar, muchos de ellos tienen la falsa expectativa de que todo se aprende en la escuela delante del profesor y otros estudiantes, es decir demarcan un espacio y trazan una línea imaginaria entre el aprendizaje en la escuela y la vida corriente. En segundo lugar, el desarrollo de videojuegos y otras aplicaciones de redes de interacción social hace concebir las TIC más hacia fines distractivos que educativos.

Por otro lado, gran parte del cuerpo profesoral percibe con acierto que esta alfabetización digital ha avanzado mucho más en los jóvenes que en ellos mismos. La mayoría de los estudiantes emplea con naturalidad las tecnologías digitales, con mayor destreza que los adultos. No obstante, esto puede llevar a una falsa impresión de que los discentes son capaces de emprender un aprendizaje con cierta autonomía a través de la red, u otra herramienta electrónica. Tener la competencia digital para explorar o jugar con una computadora no significa necesariamente tener la habilidad para hacer más eficaz un proceso de aprendizaje mediado por las TIC.

Es pertinente abordar ahora la necesidad de contar con un estudiante *alfabetizado* tecnológicamente. Para Cabero (2007: 274-276) el entorno formativo exige unas mínimas competencias para poder desenvolverse en él. Este tipo de habilidades varía entre el acceso, el análisis, la evaluación y la creación de mensajes en diferentes formatos de texto y multimedia. El autor, citando a Gutiérrez (2002: 25-26), equipara este conocimiento al de un prerrequisito ciudadano en la sociedad de información, pues la falta de alfabetización digital se percibe como un obstáculo en el desarrollo personal y profesional dentro de la sociedad de información. Esta alfabetización comprende, además del manejo técnico de los distintos formatos y herramientas,

habilidades para seleccionar y evaluar informaciones provenientes de las TIC, desarrollar valores y actitudes apreciativas hacia la tecnología y, finalmente, el empleo de los entornos no solo para la distracción, sino también para la mejora en la expresión y comunicación entre los seres humanos.

El mismo Cabero (2007: 271-272) analiza otras cualidades del nuevo estudiante *Web 2.0*, como la adaptabilidad a un ambiente cambiante, la conciencia del trabajo en equipo, el entrenarse para proponer soluciones creativas y originales a problemas, la habilidad para aprender, desaprender y reaprender, un alto poder de decisión e independencia, aplicar las técnicas de estudio que impliquen pensamiento abstracto, agudeza en la identificación de problemas y ataque con posibles soluciones.

Por su parte, Cobo y Pardo (2007) subrayan que una de las disciplinas más beneficiadas en la evolución a la *Web 2.0* ha sido la educación. Internet se ha convertido en un espacio propio para el aprendizaje y un terreno virtual para la colaboración. Contrariamente a lo que hemos visto, los autores consideran que el usuario educativo no requiere una alfabetización tecnológica avanzada, ya que las aplicaciones son más fáciles de usar y permiten que haya muchos emisores, siguiendo el esquema de comunicación de ‘muchos a muchos’ explicado *supra*. También la gratuidad y popularidad de las herramientas *Web 2.0* estimula el autoaprendizaje y la difusión de contenidos en línea.

Siguiendo esta misma línea de pensamiento, los autores resumen en dos las innovaciones del aprendizaje *Web 2.0*: contenidos generados por el usuario y arquitectura de participación, es decir, el proceso centrado en el discente.

Cuando Adell (2008) nos presenta el ejemplo de la escuela de San Walabonso, consideramos que el mismo es un modelo eficaz de este tipo de aprendizaje. El estudiante debe desarrollar un conocimiento intercambiable, acumulativo, el cual puede ser compartido, transferido y visto como un bien público.

Volviendo a Cobo y Pardo (2007), quienes se refieren al trabajo clásico de Johnson *et al.* (1991), el acceso de conocimiento siempre se genera bajo un tipo de negociación y no se producirá si no hay un acuerdo entre los actores que integran el proceso. El

estudiante debe desarrollar nuevas estrategias, diferentes a las de la educación tradicional, para llevar a cabo sus objetivos, entre las cuales tenemos:

1. *Aprendizaje haciendo*. Inspirado en el modelo constructivista, consiste en trabajar con herramientas que permitan la lectura y escritura en red, bajo el principio de ensayo y error. Los estudiantes generan materiales para ser publicados en línea y el docente revisa los mismos para mejorarlos.
2. *Aprendizaje interactuando*. Las plataformas de gestión de contenidos en la *Web 2.0* permiten el intercambio de ideas con el resto de aprendientes mientras el producto se va gestando. Tiene su énfasis en la comunicación horizontal entre pares.
3. *Aprendizaje buscando*. Consiste en el trabajo con las fuentes de información, el estudiante ya no es simple receptor de ideas ajenas, sino también participante en el proceso de selección, adaptación y opinión del material con el cual desea trabajar.

Lundwall (2002) añade un cuarto aspecto a desarrollar por un estudiante que valora y entiende la filosofía evolutiva de la *Web 2.0*: el *aprendizaje compartiendo*. Además de intercambiar ideas, el nuevo estudiante debe crear redes de innovación basadas en la reciprocidad e innovación. Se comparten ideas, pero también experiencias y conocimientos que enriquecen significativamente el proceso. El aprendizaje nunca se estatiza, sino que se renueva constantemente con los aportes de todos, en todos los sentidos.³⁰

Todas estas consideraciones que hemos visto sobre la sociedad de información y la *Web 2.0* dependen del desarrollo evolutivo de Internet, que apunta al fortalecimiento del carácter social de la misma en un futuro cercano. Tal y como señalan varios especialistas (Provencio Garrigós, entre otros) comienza a correr como *meme* (cf. nota 23) la idea de una *Web 3.0* apoyada en el cambio tecnológico hacia imágenes en tres dimensiones. Todavía en el presente, analizaremos con mayor detalle las implicaciones de esta evolución de los recursos TIC en la enseñanza del español como lengua extranjera en el próximo capítulo.

³⁰ Todo ello viene derivado de la idea de los primeros *hackers* que dieron luz al pensamiento *Web 2.0*.

3. Alcance de las TIC en la enseñanza de ELE

En el capítulo precedente hemos visto cómo la *Web 2.0* entreteje una serie de nociones y prácticas educativas que están en permanente evolución y que no son fácilmente aprehensibles dentro de un modelo de investigación tradicional. Los apartados anteriores conforman, pues, una imagen somera de un panorama volátil referente a la situación educativa derivada de los recursos en red.

La situación del español como lengua extranjera se ha visto influenciada por las nociones y herramientas derivadas de los recursos TIC en este decenio. Artículos en revistas electrónicas especializadas, manifiestos en red, congresos y un cada vez más numeroso repertorio de trabajos de grado constituyen un corpus cada vez más fragmentado y difuso sobre el presente o futuro de la enseñanza de ELE. Además, la falta de consolidación de estas ideas en la pedagogía práctica de los profesores de lenguas, tal como lo reseña el informe del Consejo de Europa (2009), no permite la penetración definitiva de estos instrumentos como generadores de cambio ideológico en las aulas de L2. Al comienzo del segundo decenio del siglo XXI, el pizarrón y la tiza conservan tanto prestigio como el teclado y la pantalla en la enseñanza de lenguas.

En este capítulo realizamos una descripción de algunos recursos teóricos y prácticos a los que puede recurrir un docente de ELE para sustentar su clase en herramientas TIC bajo el ambiente *Web 2.0*. Nuestra propuesta no puede ser absoluta, y la selección de los materiales se sostiene en la accesibilidad y la cohesión de los planteamientos que nos ofrecen, más que en la descripción somera de teorías o de elementos de dudosa procedencia o utilidad.

3.1 Propuestas teóricas enfocadas en la enseñanza de ELE

3.1.1 El término ELE 2.0

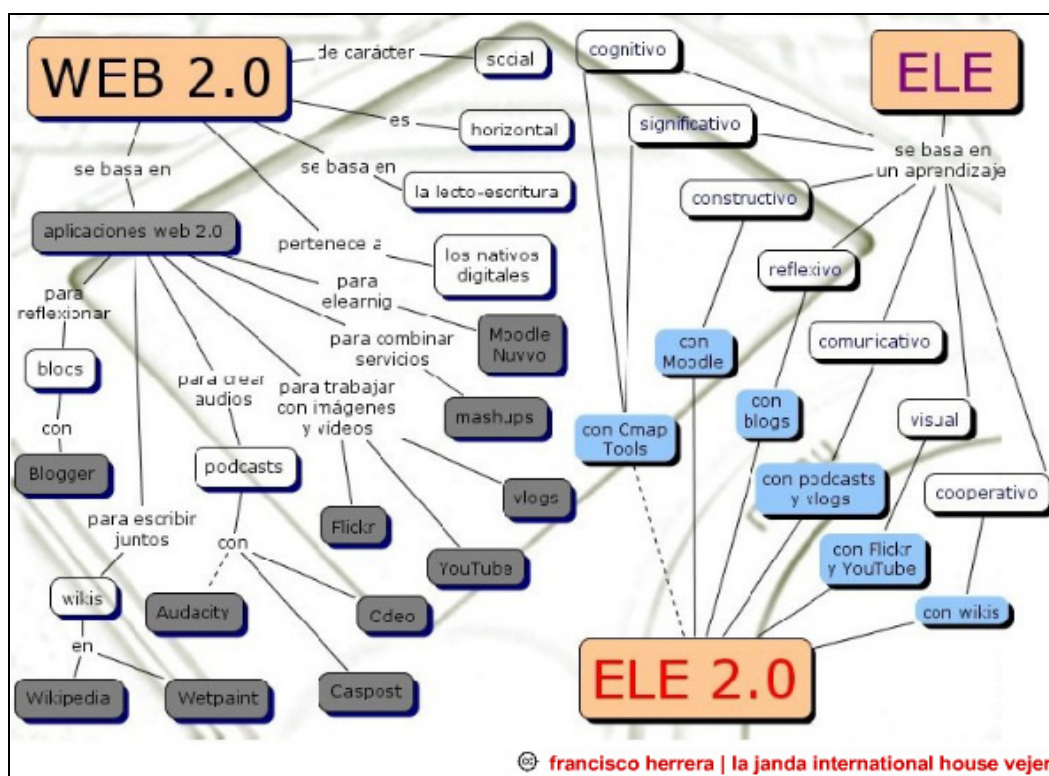
Tal y como reseña Rovira (2010), a la par que se transmitía como *meme* la idea de la *Web 2.0* en 2004, también se gestaba un movimiento de colaboración entre profesores de español, para compartir experiencias en torno a escenarios virtuales y el empleo del *blog* como herramienta pedagógica. Así en octubre de 2005 nace el portal Profesores de español en apuros, animado por Francisco Herrera, donde se empezó a disertar sobre el

término *ELE 2.0*. Poco después, el concepto se fue extendiendo de manera difusa, teniendo como eje central los comentarios y aportes de los profesores que participaban en las actividades de dicho *blog*. Finalmente, en el XVI Encuentro Práctico de ELE de Barcelona (2007), el mismo Herrera presenta una serie de experiencias con *podcast* para la enseñanza del español junto a la designación formal de *ELE 2.0* para este tipo de actividades. Hoy en día, el *blog* se titula *ELE 2.0 Un Profesor de Español en el Parque Temático Digital* y es una referencia obligada para discutir y aportar ideas sobre la práctica de ELE a través de recursos *Web 2.0*.

En una aproximación funcional al término, Rovira (2010: 2) apunta que “junto a las redes, nuevo espacio para los docentes, la *ELE 2.0* está formada por *blogs*, *wikis*, *podcast* y las demás herramientas que han ido apareciendo en los últimos años”. Estas nuevas posibilidades se extienden al desarrollo de criterios pedagógicos, al intercambio de conocimientos y a la proposición de formas de trabajo utilizando recursos *Web 2.0*, que aparentemente no tienen un fin educativo, como las redes sociales de entretenimiento, por parte de los docentes de ELE.

El término *ELE 2.0* también se emplea para revalorizar el aprendizaje cooperativo a través de nuevas dinámicas de equipo e interacción con otros alumnos, todo mediado a través de los recursos de la computadora antes mencionados. Las antiguas actividades grupales de ELE son adaptadas para ser colgadas o intermediadas por Internet. Esto nos lleva a asegurar que *ELE 2.0* impulsa un nuevo modelo de aprendizaje social abierto, tal como habíamos visto al analizar los fundamentos teóricos de la *Web 2.0*.

Herrera ha colgado en la red una presentación que ilustra muchas de las concepciones básicas del entorno *ELE 2.0* como faro orientador para los docentes. Reproducimos aquí una imagen que resume de manera diáfana el tejido complejo de relaciones entre las nuevas herramientas en red y ELE:



La propuesta *ELE 2.0* se expande a través de redes de comunicación entre docentes, tanto formales como informales, en todos los rincones del orbe donde se enseña español. Para ofrecer un panorama de las mismas, hemos seleccionado las más emblemáticas, como las políticas TIC del Instituto Cervantes, de modo formal, y las del grupo Nodos ELE, de modo informal. El término *informal* hace alusión al carácter reticular y horizontal de la red, y en este trabajo no se emplea en menoscabo de su importancia frente a otros esfuerzos de desarrollo por parte de establecimientos formales de educación.

3.1.2 Las políticas TIC del Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes es el organismo, creado en España en 1991, para la promoción, enseñanza de la lengua española y difusión de la cultura española e hispanoamericana. Su sede central se encuentra en Madrid y Alcalá de Henares. Los centros del Instituto están situados en los cinco continentes, en más de setenta países.

Entre sus objetivos y funciones está el de “Actualizar los métodos de enseñanza y la formación del profesorado”.³¹ Para ello la Unidad de Nuevas tecnologías de la

³¹ Cf. http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm

Dirección Académica coordina y gestiona todo lo relacionado con la enseñanza del español asistida por ordenador (ELAO). Desde allí se articulan los procedimientos de implantación de las TIC en los tres tipos de aprendizaje (b-aprendizaje, e-aprendizaje y m-aprendizaje) para los diferentes centros de enseñanza afiliados, tanto para discentes como profesores.

Desde 1997 funciona el portal Centro Virtual Cervantes (CVC), que sirve como plataforma de expansión del Instituto a través de Internet. Este proporciona materiales y servicios para profesores de español, estudiantes, traductores, periodistas y otros profesionales que trabajan con nuestra lengua. El sitio está organizado en cinco grandes secciones: enseñanza, literatura, lengua, artes y ciencia, las cuales se actualizan periódicamente y contienen una gran cantidad de materiales de todo tipo, correspondientes a las dos etapas de desarrollo de la Web. En la página de inicio se puede tener acceso a muchos de ellos, como mostramos a continuación:



Fuente: Centro Virtual Cervantes [<http://cvc.cervantes.es/>].

Por otra parte, el Instituto Cervantes (IC) desarrolla otras actividades tecnológicas como la Oficina de Español en la Sociedad de Información (OESI), la cual se encarga de impulsar proyectos sobre tecnología lingüística para potenciar la labor científica y empresarial. También encontramos una línea de investigación en las modalidades de aprendizaje con la creación del Aula Virtual de Español (AVE), plataforma que facilita

la enseñanza-aprendizaje de ELE con un amplio repertorio de material didáctico digital. Igualmente, el IC también participa en otros espacios virtuales de ELE, como la creación de la *Isla Cervantes* en Second Life³², el canal de televisión por Internet *CervantesTV* y el curso en español *ELE 2.0 Hola ¿qué tal?* en colaboración con empresas, gobiernos regionales e instituciones educativas españolas.

La actual responsable de nuevas tecnologías de la Dirección Académica del Instituto Cervantes, Olga Juan Lázaro, señala otras iniciativas que complementan las ya citadas, como la capacitación de los profesores de manera que “aporten su reflexión y experiencia a la sistematización de las TIC en los programas presenciales” (*MarcoELE* 2009: 3). Además, se trabaja en la dotación de la infraestructura necesaria para crear aulas tecnológicas (conexión a Internet, proyector y pizarra digital) junto a una reestructuración del proceso de comunicación interno con coordinadores TIC en cada centro, quien adapta la plataforma a la realidad sociocultural y geográfica del entorno huésped.

A partir de estas modificaciones, se pretende consolidar el uso de la plataforma AVE en los cursos b-aprendizaje y e-aprendizaje en colaboración con la Web social: “algunos de las funcionalidades del AVE se integrarían en los entornos y redes sociales de los que los usuarios ya forman parte. Una segunda fase sería crear una red social propia de estudiantes y profesores de español en el AVE” (ibíd. p. 4).

La nueva concepción del AVE está prevista para la organización de equipos de trabajo bajo la mirada de un tutor. Dentro del marco del aprendizaje comunicativo, y a través del concepto de *Tareas 2.0*, se personalizará el aprendizaje de acuerdo con las necesidades del grupo y de los individuos. Según Juan Lázaro, también se espera el desarrollo de una herramienta de autor que permita a los docentes reorganizar y aportar creaciones propias dentro del mismo diseño y funcionalidad de la plataforma AVE. Por último, Juan Lázaro prevé que la formación en la “reflexión” sobre estos procesos debe

³² SL “es un metaverso lanzado el 23 de junio de 2003, desarrollado por Linden Lab, y es accesible gratuitamente en Internet. Sus usuarios, conocidos como “residentes”, pueden acceder a SL mediante el uso de uno de los múltiples programas de interface llamados *Viewers* (visores), lo cual les permite interactuar entre ellos mediante un *avatar* (doble virtual). Los residentes pueden así explorar el mundo virtual, interactuar con otros residentes, establecer relaciones sociales, participar en diversas actividades tanto individuales como en grupo y crear y comerciar propiedad virtual y servicios entre ellos” (cf. http://es.wikipedia.org/wiki/Second_Life).

prevalecer a la formación orientada al uso de la herramienta, por lo que debería dejarse en formato digital abierto el producto final presentado por los estudiantes. La labor del docente se centrará en “apoyarles en la consecución de los objetivos lingüísticos y ayudarles a estructurar la organización del trabajo cooperativo en el seno del grupo” (ibíd. p. 11).

3.1.3 El grupo Nodos ELE

A la par de estos esfuerzos formales por la actualización de la actividad *ELE 2.0* a nivel institucional, también asistimos al surgimiento de redes sociales que se desarrollan como espacios informales para compartir conocimientos y opiniones sobre la naturaleza y función de la pedagogía *ELE 2.0*.

En julio de 2007, un grupo de profesores de ELE de distintas partes de Europa se ponen en contacto a través de *Twitter* para colgar en la red un manifiesto *constructivista* y que tiene como fin principal “una iniciativa digital de trabajo colaborativo centrada en la reflexión y aplicación de las posibilidades de la *Web 2.0* a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE)”. (cf. <http://www.nodosele.com/blog/about-2/>). Así nace el grupo Nodos ELE, que tiene como plataforma principal de acción el *blog* del mismo nombre.

Esta propuesta colaborativa de Victoria Castillejo, Emilia Conejo, Francisco Herrera, Emilio Quintana y David Vidal se erige como el primer ideario pedagógico *ELE 2.0* del siglo XXI. En ella encontramos diversas reflexiones (y muchas posiciones críticas) sobre la transformación de los criterios de enseñanza a raíz del cambio de la *Web 1.0* a la *Web 2.0*. La primera inquietud que surge en el manifiesto se refiere a la necesidad de transformar el conocimiento derivado de las grandes cantidades de información percibida en conocimiento significativo. Más adelante, los autores abogan por el fortalecimiento de la Web social, la cual complementa de forma importante “el aprendizaje colaborativo y significativo que se realiza en clase” (cf. <http://www.nodosele.com/blog/about-2/>). Con ello, el aula se transforma en un entorno flexible que fomenta la autonomía y la reflexión en un uso real de la lengua. El documento termina dejando un espacio para la colaboración y el aporte de otras personas con esta misma línea de pensamiento.

Luego de reconocer que son pocas las iniciativas que se han emprendido para desarrollar el concepto de *ELE 2.0* por parte de las instituciones y editoriales, el grupo de autores sostiene que “el mundo ELE en la red apenas se mueve entre el repositorio y el chascarrillo, con unas instituciones llenas de medios y faltas de ideas, y unas editoriales que viven de las rentas; algunas iniciativas valiosas pero aisladas” (cf. <http://www.nodosele.com/blog/about-2/>).

En diciembre de 2008 hacen público un nuevo documento, esta vez denominado manifiesto *conectivista*, en el que hablan del nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje, el paradigma *conectivo*. Este emerge como una necesidad de adaptación del profesor de ELE a la realidad cambiante de la educación en TIC, la cual no puede ser enmarcada ya en los paradigmas del conductismo, cognitivismo o constructivismo. Entre sus rasgos distintivos destacan los siguientes:

- El aprendizaje se debe centrar en lo que ocurre dentro y fuera del individuo.
- Su importancia radica en la capacidad de establecer conexiones estratégicas relevantes.
- La piedra angular del proceso es el individuo autónomo.
- Se debe redefinir el papel del profesor, orientado éste hacia la gestión de espacios de aprendizaje.
- Los espacios de aprendizaje existen dentro y fuera del aula, constituyendo un entorno caótico (imprevisible).
- El aprendizaje significativo toma en cuenta la adaptación constante a las variantes y necesidades particulares de los estudiantes, junto al mayor provecho de momentos precisos dentro de esos cambios caóticos.

En 2009, David Vidal, Lola Torres y Emilio Quintana conducirían la mesa redonda *El papel de las herramientas de comunicación en la red* en el Encuentro ELE de la fundación Comillas. Allí se tratan diversos tópicos relacionados con el ambiente *ELE 2.0*. En primer lugar, reconocen que la filosofía *Web 2.0* tuvo una buena repercusión en la década del año 2000 (2009: 5), dando al traste con el sentimiento de fracaso que exudaba de las líneas del manifiesto *conectivista* de 2007. La acogida favorable de los

cambios educativos la debemos a la orientación por competencias y no por objeto de aprendizaje del *Marco*, junto a una serie de materiales orientados al enfoque por tareas que “permitía que los estudiantes desarrollasen habilidades lingüísticas, a la vez que integraban un input variado y realista” (ibíd. p. 6). Dentro del entorno de red, se produce una explosión de herramientas horizontales (*blogs*, *wikis* y otros instrumentos) que favorecieron el intercambio de ideas, el aprendizaje y la información sobre recursos *ELE 2.0* de manera significativa. Sin embargo, según estos especialistas, todo este esfuerzo de divulgación se ha anquilosado en los instrumentos mencionados anteriormente, por diferentes razones: 1) El cambio de enfoque metodológico que suponía el *Marco* se ha traducido en la reelaboración de materiales y currículos en los centros educativos para adaptarlos a los niveles de referencia, pero muchas veces sin transformar la pedagogía; 2) Las editoriales más innovadoras hasta mediados de la década pasada detuvieron el desarrollo de programas más audaces para “plegarse a las demandas metodológicas habituales” (ibíd.), porque seguir avanzando en las propuestas *ELE 2.0* implicaba un cambio de modelo de negocio; 3) La superabundancia de herramientas horizontales (*blogs*, *wikis*) no ha significado una reflexión sobre el cambio que deben emprender los docentes de ELE en los entornos de aprendizaje virtual. Estas herramientas deberían tener como centro de reflexión las experiencias de los discentes, sin importar quién las escriba, y no el profesor como eje de contenidos de esos textos.

Después de haber tratado los aspectos teóricos de la *ELE 2.0*, expuestos en los distintos *blogs* y encuentros pedagógicos en los últimos años, comienzan a discutirse en los distintos entornos de enseñanza de ELE formales, donde juega un papel relevante la inclusión de la tecnología dentro y fuera del aula. Es menester estudiar ahora las implicaciones prácticas que ha tenido el uso de Internet en la enseñanza del español, desde el punto de vista de los docentes y discentes.

3.2. Elementos esenciales de la nueva clase de ELE

3.2.1 El uso de Internet

Como es bien sabido, el uso de Internet como recurso de apoyo para el docente de ELE se ha incrementado en los últimos años, pese a la reticencia de muchos profesores a incorporarlo de manera efectiva y consciente dentro de las aulas, tal y como señalaba el Informe TIC del Consejo de Europa (2009). Cada vez más el asunto es discutido en los círculos de trabajo y ha crecido el número de entradas de especialistas que redactan y

publican explicaciones sobre herramientas útiles para la enseñanza de ELE de naturaleza *Web 1.0* o *2.0*.

El enfoque que pretendemos desarrollar en este apartado se distancia de lo anterior. Son ya suficientes las listas comparativas que proporcionan las aplicaciones incluidas desde una óptica descriptiva, muchas veces rayando en la simplicidad utilitaria del *publicar por publicar*. Un profesor usuario de Internet que esté interesado en el tema encontrará listas de recursos útiles (o inútiles) para sus clases por miles con solo teclear las palabras claves en cualquier motor de búsqueda conocido. Por tanto, nos interesa desarrollar más bien una síntesis de opiniones sobre la eficacia de Internet en la clase de ELE, a través de la mirada y de la experiencia de profesores y estudiantes, incluyendo trabajos importantes que presenten un balance razonado de la situación de Internet en ELE. No queremos presentar, pues, un repertorio de utilidades u opiniones repetidas y sesgadas sobre el fenómeno.

Entre los pocos análisis basados en la observación y procesamiento de datos sobre el desempeño de la Web en ELE, encontramos el de Cruz-Piñol (2004). La autora ha tomado un corpus de 207 portales de acceso gratuito y los ha sometido a 120 criterios de análisis durante siete años, constituyendo así una base de datos sobre cómo se están aprovechando los hipermedios y los medios de comunicación electrónicos en ELE y qué niveles de análisis de lengua (léxico, morfología o sintaxis) son tratados en cada portal.

La división de los portales útiles para la enseñanza de ELE se establece entre las páginas que remiten a otras (también llamadas índices de enlaces) y los que contienen ejercicios para el aprendizaje de ELE. Entre las páginas de enlaces encontramos, por ejemplo, diarios en línea, páginas literarias, diccionarios en línea, conjugadores, guiones de clase, juegos, chistes, refranes y fraseología, *chat*, buscadores, traductores automáticos y programas en español, así como información sobre deportes y ocio, entre otras. Cruz-Piñol añade que si bien los gestores de estas páginas de enlaces son conscientes de la necesidad de los materiales auténticos para aprender español, muy pocas veces añaden orientaciones sobre cómo explotar estos recursos. En cuanto a las páginas para el aprendizaje de ELE, la autora se centra en el análisis de respuestas que puede arrojar la computadora. Cuando existe la posibilidad de una respuesta abierta, la

corrección queda en manos del estudiante o de un tutor (presencial o a distancia); cuando la respuesta es cerrada, la corrección es automática, de acuerdo a una plantilla registrada previamente, donde el estudiante deberá escribir o pronunciar exactamente según la base de datos del solucionario. Debido a que las tutorías virtuales en los portales Web corresponden a sistemas de enseñanza ELE de pago, no son tratadas en este estudio. Por ello, la autora señala que “para poder corregir automáticamente los ejercicios se ha regresado a una metodología estructural que parecía descartada de todos los métodos para la enseñanza de lenguas” (2004: 8). Este fenómeno ha sido acuñado con el nombre de *ciberestructuralismo* por Martín Mohedano (citado por Cruz-Piñol). La causa de ello es el creciente número de plataformas de cuestionarios gratuitos en línea como *Hot Potatoes*, y otros. Sin embargo, el estudio encuentra un pequeño grupo donde el aprendizaje de ELE se desarrolla en el enfoque por tareas, bajo la figura de un tutor real que es responsable del curso o del aprendizaje autónomo.

Por otra parte, Cruz-Piñol (2004: 13) hace referencia a un elemento ausente en la gran parte de los portales analizados, la interacción entre personas:

Solo 15 de las *Webs* analizadas ofrecen a los usuarios-aprendices la posibilidad de participar en un foro, en 17 páginas se puede participar en un *chat*, solo en 4 se invita a participar en MOOs, en 8 casos es posible intercambiar correspondencia con un tutor y solo 2 páginas incluyen pizarras virtuales.

Entre las conclusiones del exhaustivo análisis destacamos, en primer lugar, que las ventajas que ofrece Internet para la enseñanza de lenguas disminuyen frente al automatismo *virtual*, pero se multiplican si hay un profesor humano a cargo del seguimiento en red. No obstante, este hecho puede ser una impresión, ya que la autora no presenta datos suficientes sobre la tutoría electrónica de actividades, fuera de su estudio. Por otro lado, existe un gran número de portales de enlace en ELE, lo que se convierte en un movimiento circular infinito entre un número considerable, pero finito, de páginas Web. Además, los ejercicios de corrección automática se basan principalmente en modelos estructurales y cerrados de respuesta. Por último, las tareas y actividades comunicativas se consolidan a través del aprendizaje autónomo o de un curso con un tutor humano.

Para terminar, Cruz-Piñol llama la atención sobre la “paradoja” (2004: 15) de los recursos para la comunicación electrónica, sobre todo el correo, los foros y el *chat*, ya que se utilizan frecuentemente en las clases presenciales de ELE o para las tutorías a distancia que las refuerzan. Lo que para ella resulta una contradicción, para nosotros es ya un modelo de aprendizaje: el aula b-enseñanza de ELE.

En el estudio de Yagüe (2007) se presenta un breve panorama sobre la influencia del ordenador en la enseñanza de ELE. Según el autor, el análisis responde al siguiente propósito: Internet es el soporte electrónico de ELE más utilizado, por encima de los CD-ROM o de los programas educativos en general, aunque estos se hayan concebido para atender necesidades específicas de aprendizaje en el área de lengua española. Si bien Yagüe admite esta eclosión de aplicaciones y herramientas Web, duda de la capacidad de coadyuvar al aprendizaje de una manera efectiva. De este modo defiende el tradicional término ELAO ante el surgimiento de un nuevo acrónimo, ALAO (aprendizaje de lenguas asistida por ordenador), ya que son muy pocos los estudios publicados con desarrollos “en laboratorio” sobre la capacidad que tiene el discente de aprender la lengua meta, aunque el ordenador está todo el tiempo dispuesto a enseñarla. La opinión sobre el material teórico que envuelve el crecimiento de contenidos ELE en Internet es crítica, haciendo referencia al trabajo de Cruz-Piñol *supra* y al de Pere Marqués como islotes dentro de un conjunto que carece de análisis didácticos por encima de los técnicos. Además, disponemos de muy poca información sobre los creadores de contenidos de los sitios visitados. Todo ello hace la navegación en Internet, según el autor “azarosa si no se dispone de guías, mapas didácticos de utilización y creación” (2007: 3).

Entre las diversas páginas electrónicas que sirven de fuente para el aprendizaje de ELE encontramos las generales (para docentes y discentes) y las específicas para docentes y los recursos para aprendientes. Las primeras son las que con frecuencia utilizan los docentes como datos de entrada para una clase. Para Yagüe (2007) constituyen el medio más extendido de aplicación de Internet en ELE y, a pesar del potencial multimedia de la red, muchos docentes las explotan desde la comprensión lectora (previa descarga e impresión), lo que las convierte en un instrumento tradicional, con información muchas veces efímera y de fuente no totalmente fiable. Además, en la mayoría de las ocasiones no vienen con orientaciones que permitan su explotación didáctica y están supeditados

a la disponibilidad del ordenador en el recinto y una conexión estable. No obstante, hay dos ventajas fundamentales en la utilización de estos materiales: 1) la posibilidad de trabajar con documentos auténticos, y 2) la localización específica de materiales por contenidos gracias a los motores de búsqueda, aunque los derechos de autor y otras restricciones específicas no permitan descargarlos en todos los lugares. Como señala el autor, constituye un riesgo pedagógico visitar un sitio Web sin la debida revisión de contenidos y explotación didáctica precisa de este tipo de materiales, ya que “Internet no es un material didáctico en absoluto, aunque es susceptible de ser adaptado como tal, de modo que la preparación de esa búsqueda ha de estar ajustada a los parámetros de trabajo de materiales didácticos” (Yagüe 2007: 6).

En cuanto a las páginas específicas para docentes encontramos dos subtipos: las páginas para la autoformación (reflexión) y las destinadas a ofrecer recursos para la clase. El primer subtipo está constituido habitualmente por revistas electrónicas y publicaciones similares. Cabe destacar los esfuerzos del Centro Virtual Cervantes, los portales electrónicos de MarcoELE, redELE, Elenet y Glosas Didácticas, aunque esta última no está dedicada enteramente a contenidos ELE. El autor objeta la diagramación de los contenidos, densos y largos en muchas de ellas, lo que obliga a imprimir para leer los artículos sin aprovechar el recurso en pantalla. Al referirse a las herramientas de autoformación docente en ELE, Yagüe (2007) las considera de red comercial, como plataformas de contenedores de materiales poco adecuados a los disímiles perfiles de los docentes de ELE. Por ello los foros para profesores se han mantenido como paliativos de esta necesidad de formación, a pesar de ser una de los recursos más antiguos de la *Web 2.0*. Entre ellos, el Foro didáctico del CVC y Formespa proporcionan una información indirecta considerable con centralización de contenidos, a través de archivos y buscadores que albergan miles de mensajes de cientos de docentes.

El segundo subtipo se genera gracias a la *democratización* de la red, mediante el cual cualquier persona (en nuestro caso un profesor de ELE) puede abrir un *blog* de contenidos personales sobre una materia específica. Yagüe detecta una saturación de este tipo de recursos, los cuales se presentan más como una moda que como un instrumento oportuno de comunicación en red. De acuerdo con el inventario de *blogs* proporcionado por Formespa y TodoELE, podemos distinguir las siguientes categorías:

- *Blog* profesor-alumno (diario de clase o tablón de avisos).
- *Blog* de reflexiones amplias sobre ELE no dirigidas a aprendientes.
- *Blog* con propuestas docentes (con recursos multimedia).
- *Blog* de misceláneas: experiencias vitales y profesionales en un país extranjero, por ejemplo.

Las observaciones son diversas y sorprendentes: los recursos profesor-alumno analizados tienen un número muy bajo de comentarios publicados; los destinados a las reflexiones de ELE abordan temas dispersos, muchos de ellos relacionados con la tecnología en ELE más que con la pedagogía sobre las TIC, con un gran número de entradas reproducidas de otros *blogs*, salvo excepciones como el blog de La Janda, Meteco, Destranjis, Marcando el Marco y Encuentro Práctico. Finalmente, la mayoría de los recursos con propuestas docentes adjuntan enlaces sin sugerencias de explotación del material, ni justificación de la selección.

Situándonos de nuevo en el análisis de páginas específicas, nos encontramos con las páginas de recursos para el aula. Es uno de los usos más valorados por los docentes, a pesar de ser convencional, según Yagüe. Se trata de compendios interesantes en algunos casos de actividades bien preparadas y detalladas, teniendo o no la intermediación del ordenador. Aparte de las páginas que cuentan con la venia del autor, éste añade la revista *Materiales de la Conserjería de Educación española en Washington*. TodoELE, según el autor, ha sido el sitio Web que ha hecho un mayor esfuerzo de catalogación, localización y validación de este tipo de recursos.

Aparte de los sitios restringidos para el aprendizaje de ELE, los sitios accesibles para aprendientes se dividen en dos grandes categorías: sitios Web individuales e institucionales. La mayoría de los primeros tienen las siguientes características:

- Una autoría, generalmente atribuida a un docente de ELE.
- Repertorio concentrado en actividades gramaticales y de vocabulario.

- Baja capacidad de interacción usuario-máquina, limitados a menús desplegables de selección múltiple, habitualmente programados con sistema “medianamente agresivo para algunos ordenadores o sistemas” (Yagüe 2007: 13).
- Repertorios que se concentran en la presentación de *Webquests*³³ con los riesgos de la navegación autónoma.
- Uso de aplicaciones no especializadas de uso gratuito.

En cuanto a los sitios institucionales, se presentan estas nociones distintivas:

- Una autoría en la que intervienen especialistas en informática.
- Empleo de programas de autor.
- Actividades similares a los sitios individuales, con incremento del recurso interactivo y multimedia.
- Contenidos relacionados bajo algún orden curricular, patrocinado por la institución.

Por último, el autor hace mención especial a un grupo de portales que logran sobresalir a esta concepción mecánica de enseñanza a través de presentaciones electrónicas, cargadas de un mayor poder de interacción y riqueza multimedia. Tal es el caso del programa de aprendizaje de español en línea de la BBC, los recursos desarrollados por el Centro Colegial de Desarrollo de Material Didáctico de Montreal, como 1000 Imágenes en la Punta de la Lengua o Viaje al Pasado: los Aztecas, del cual ya hemos hecho referencia *supra*. Algunos de ellos cargaban con demasiados recursos la memoria de los ordenadores, por lo que algunos problemas técnicos debían ser subsanados con prontitud.

En resumen, el trabajo de Yagüe apunta una serie de sugerencias importantes:

- Pensar dónde las prestaciones de Internet pueden tener más utilidad en la enseñanza de ELE y utilizar la red bajo este concepto. Si el papel representa un soporte más práctico que Internet, utilizar el soporte físico.
- Procurar modos de navegación más simples de Internet como medio, no como fin.

³³ Desarrollaremos con detalle este concepto más adelante (§3.2.4).

- Confeccionar un sistema de evaluación de recursos ELE en Internet.
- Reforzar el trabajo entre los docentes y los especialistas en informática.
- Crear espacios naturales de aprendizaje con Internet (aulas y laboratorios de autoaprendizaje).
- Aceptar las limitaciones del medio e incidir en sus bondades (inmediatez, retroalimentación, multimedia y posibilidad de ejercitación fuera del aula).
- Estimular el desarrollo de bancos didácticos de actividades, recursos de desarrollo del profesorado y suscitar debates sobre los mismos.
- Los estudiantes actuales saben usar la tecnología, pero no saben gestionar la información que proporciona.
- Lo anterior se complica enormemente cuando los estudiantes manipulan información en una lengua en la que no son del todo competentes.

3.2.2 La inclusión de materiales auténticos

Tal y como vimos en el cuadro sinóptico propuesto por Villanueva y Serra (en Cuéllar 1997: 84), la introducción de documentos provenientes del entorno no-pedagógico del estudiante ha sido uno de los pilares metodológicos del incipiente enfoque comunicativo del aprendizaje de lenguas segundas a partir de la década de los 80, viendo incrementada su presencia tanto en el portafolio de recursos del profesor, como en los distintos manuales que siguen esta tendencia y sus variaciones hasta nuestros días. Es indudable que la introducción de la computadora y de la etapa *ELE 2.0* en los currículos de enseñanza abre la posibilidad de consulta de una cantidad casi infinita de este tipo de materiales, siempre y cuando las condiciones de equipamiento y conectividad lo hagan posible. Ahora bien, este universo de recursos que se abre a nuestros ojos y oídos comienza a ser un problema a la hora de escoger la muestra adecuada para incorporar a clases por parte de los docentes implicados en TIC, incluso también para los alumnos que utilizan la computadora para el aprendizaje formal o informal de ELE.

Una primera aproximación al concepto de *material auténtico* nos la ofrece Álvarez Montalbán (2007), señalando dos perspectivas básicas sobre su naturaleza. Siguiendo a Mochón, lo define como un material que no se puede transformar, so pena de cambiar de identidad; y retomando las ideas de Gilmore, precisa que es un material producido sin intención didáctica explícita. Esta condición explícita o transformada lo convierte en

un material auténtico, es decir “en bruto”, en un documento o registro con fines pedagógicos.

Entre los criterios de selección de un documento o registro auténtico está la posibilidad de que sea accesible en todo momento y en todo lugar, situación que no es posible sin la ayuda de las TIC. Por otra parte, este tipo de materiales pretenden “conectar la adquisición de una lengua con el contexto social actual” (Álvarez Montalbán 2007: 4) donde las TIC y los materiales auténticos impulsan su uso retroactivamente: al emplear uno de ellos se potencia el uso del otro de forma directa e indirecta. A la postre, el empleo de materiales auténticos no requiere de conocimientos específicos sobre el manejo de las TIC, y tanto los nativos digitales como los alfabetizados tecnológicamente tienen rápido acceso a ellos. La clasificación de ámbitos temáticos frente a materiales o registros auténticos que pueden ubicarse en red resulta de interés para nuestro estudio. En concreto, señala:

- *Actualidad.* Actividades creadas a partir del texto periodístico, con soporte de imágenes o no. Incluye sucesos, vida social y personalidades. Se sugiere el empleo de cualquier periódico o revista, resaltando muestras que pueden encontrarse en publicaciones digitales.
- *Música.* Deben seguirse algunos criterios, como la presencia obvia del español en la letra de la pieza y que ilustren temas socioculturales o valores de conducta representativos de alguno de los países hispanos. También priva los intereses específicos del grupo. La aplicación escogida por el autor para ejemplificar este tipo de actividades fue Youtube.
- *Relaciones personales.* Destacan los temas de interés común (universales) como el amor, la alegría, la tristeza o la identidad. Se escoge la radio “por ser un medio de comunicación directo, abierto y de fácil acceso, donde se presentan multitud de temas de actualidad” (Álvarez Montalbán 2007: 13). El autor selecciona el programa *Hablar por hablar* de la Cadena Ser.

En un ámbito más restringido, el estudio de Ruiz Fajardo (2010) sirve de orientación para incluir episodios de televisión como materiales auténticos dentro del aula. La autora pone de relieve criterios generales de selección y condiciones mínimas que

deben presentar este tipo de fragmentos, sin menoscabo de los intereses particulares de cada grupo de estudio. A continuación, hacemos referencia a estos criterios:

- El material comprende una secuencia comunicativa completa: apertura, cierre, número constante de participantes, unidad de acción y tiempo.
- Fidelidad a un macrotexto conocido por el espectador: el ritual, expansión o marcador que transcurre debe ser conocido por el espectador con anterioridad.
- Los actos comunicativos y la distribución del turno de palabra son verosímiles: las alternativas de preguntas y respuestas deben seguir una continuidad natural, evitando digresiones o paréntesis entre ellas.
- Tiempo restringido: la actividad de comprensión oral es de alta demanda cognitiva a contrarreloj. Exigen una mayor atención que otras actividades en el aula, como la comprensión de lectura, la cual puede ajustarse al ritmo de aprendizaje del estudiante.
- Un reducido número de hablantes: de preferencia personas cotidianas y no actores. Mientras más se interrumpen, se superpongan o esperen que su turno sea designado por otro personaje, mayor será la dificultad para comprender el fragmento seleccionado.

Por último, Ruiz Fajardo añade que cuanto más específico sea el marcador cultural de la selección, más difícil será su comprensión por parte de un estudiante ajeno a esa cultura meta.

3.2.3 Los recursos multimedia

Aparte de los fines educativos que pueda tener un portal de *ELE 2.0*, generalmente encontramos en él materiales complementarios de ejercitación o ejemplificación de las actividades propuestas, comúnmente adosados a través de un hiperenlace. Estos son los recursos multimedia, los cuales se diferencian de los documentos auténticos porque satisfacen las necesidades específicas del estudiante, y son concebidos bajo intenciones didácticas más definidas.

El estudio de Cruz-Piñol (2004) dio cuenta de once enlaces que incluían videos en 207 Webs analizadas, proporción que aumentaría considerablemente si se tuviera en cuenta ahora la eclosión de Youtube en 2005. Además de señalar “el temor a posibles

obstáculos técnicos en la visualización” (2004: 9), la autora destaca la poca incidencia de grabaciones continuas de hablantes. El material sonoro de voz está relacionado, mayoritariamente, con la pronunciación de palabras escritas en la pantalla: “lo más habitual es encontrar ejercicios en los que se esté diciendo al estudiante *escúchame y fíjate bien en cómo debes pronunciar*” (2004: 12).

En cuanto a la expresión oral, solo cuatro de las muestras analizadas por Cruz-Piñol permiten que el estudiante registre y envíe su propia voz. Con todo ello, se pretende advertir que los materiales multimedia de Internet hacen poco caso a las actividades de comprensión auditiva y expresión oral. Por tanto, la distribución de las cuatro destrezas, incluyendo las dos anteriores que debieran ser reforzadas por los recursos multimedia, se presentaba de forma desigual en ese momento. La comprensión lectora y la expresión escrita eran destrezas imperantes, frente a la auditiva y oral, con una tímida inclusión de ficheros de sonido, muestras de video, *foros auditivos* y *chats de voz* en menos de diez páginas en toda la muestra analizada.

Por su parte, el trabajo de Yagüe ofrece un panorama similar. El autor critica un visionado de materiales con comodidad, tanto en línea como en descarga, ya que presenta “serias dificultades técnicas” (2007: 3) porque los equipos y los conocimientos necesarios sobre la manipulación de ellos no están siempre al alcance del docente.

Después supedita el potencial de los recursos multimedia a la inmediatez y la conectividad: “el gran atractivo declarado multimedia de la Internet –posiblemente el más seductor a juicio de muchos– queda en cierto modo en entredicho si estos recursos no pueden ser usados con facilidad e inmediatez en el aula” (2007: 16). Yagüe considera que la formación profesional para la *didactización* de contenidos no escritos es necesaria, al tomar en cuenta las posibilidades de manipulación y transformación de este tipo de archivos, lo que puede resultar una dificultad, frente a la inmutabilidad de los materiales que se producían en formato de casete o discos.

Por otro lado, aunque las muestras son difíciles de transformar con fines didácticos, el autor considera la localización inmediata de este tipo de contenidos como un avance de la *Web 2.0*. Sin embargo, el docente no puede dejar al estudiante una bibliografía electrónica con hiperenlaces, sin su debida revisión y orientación.

Por último, hoy en día los problemas de visionado tienden a subsanarse rápidamente, exceptuando algunos congestionamientos de la red, pero los materiales multimedia tienen otro enemigo a la hora de ser utilizados en *ELE 2.0*: la incompatibilidad de formatos, cuestión que a los distintos proveedores informáticos les ha costado mucho trabajo resolver durante la eclosión de la *Web 2.0* en la red.

3.2.4. El aprendizaje por tareas (tareas 2.0)

En contraste con los modelos de educación tradicionales que colocaban al aprendiz de forma pasiva frente a la actividad del profesor, muchas veces como un simple receptáculo de instrucciones o informaciones, las teorías sobre el aprendizaje desarrolladas a partir de mediados del siglo XX centran su atención en el aprendiz y su proceso de adquisición de conocimiento.

Vale la pena mencionar algunas nociones fundamentales para entender mejor en qué consiste el aprendizaje por tareas en la *Web 2.0*. Ausubel, Novack y Hanesian, entre la década de los 60 y 70, destacaron el desarrollo de la noción de *aprendizaje significativo*, definido como un proceso donde los nuevos datos, conceptos o ideas que recibe el aprendiz solo se adquieren como conocimientos si se relacionan con nociones relevantes preexistentes de su proceso educativo. La información nueva no se aloja arbitrariamente en la mente del individuo, sino que se adapta a ella según lo que ya haya adquirido que considera importante y que puede expresarse bajo diferentes formas, pero con una sustancia común.

Al mismo tiempo, Vygotsky (referido *supra*) aporta datos nuevos gracias a sus investigaciones sobre la construcción social del conocimiento, demostrando cómo las personas influyen en sus relaciones con el entorno y viceversa, en un proceso de modificación, interpretación e integración de nuevas situaciones. Igualmente, Dewey (1859-1962), precursor de la corriente pragmática que relaciona educación y sociedad civil, desarrolló el concepto de *experiencia* como parte fundamental para comprender el proceso de adquisición del conocimiento. Un notable aporte al estudio pragmático de la influencia de la experiencia en la educación se debe a Dale (1900-1985), quien con su diagrama cónico descubre lo importante del carácter fáctico del aprendizaje:



Fuente: Sabiduria.com (Hugo Landolfi).

Todos estos aspectos son importantes para entender el enfoque de aprendizaje por tareas y su adaptación al universo de Internet: la *Webquest*. Producto de un avance en el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas, la orientación de trabajo por tareas comienza a tener fuerza en el mundo anglosajón a comienzos de los años noventa, teniendo repercusión en ciertos ámbitos de ELE por la misma época (Estaire y Zanón 1994). Sus contenidos se construyen por módulos de uso de la lengua, más que por estructuras sintácticas (método audiolingual) o en nociones o funciones. Se valora la práctica real de la lengua en clase, donde el aprendizaje no puede desligarse del proceso de comunicación entre pares, y normalmente está compuesta por una serie de tareas generadoras (etapas previas para lograr un objetivo posterior) junto a la tarea final (la actividad de uso a que se refiere su sentido global).

Bajo esta perspectiva, una *tarea* es una actividad que comporta un uso relevante de la lengua, aunque no sea un acto pedagógico sino dentro del aula. Para corregir posibles desviaciones, el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes (2008) reseña algunas precisiones añadidas por algunos autores en cuanto a su naturaleza: tiene que poseer una estructura pedagógicamente adecuada, está abierta a la intervención, modificaciones y aportes de los estudiantes y requiere una atención prioritaria al contenido de los mensajes, especialmente en su forma lingüística.

Paralelamente se produce el desarrollo y expansión vertiginosos de la industria informática, con Internet como punta de lanza. Así se origina un instrumento didáctico

basado en este enfoque y llevado a cabo con mediación de la computadora: la *Webquest*. Esta es una actividad didáctica en la que se propone una tarea a los alumnos y un proceso para llevarla a cabo, durante el cual tendrán que utilizar, analizar y comprender determinada información para construir sus propias ideas. Según su creador, Dodge, una *Webquest* es una actividad de investigación en la que la información con la que interactúan los alumnos proviene total o parcialmente de recursos de Internet.



Fuente: Módulo II. Escuela TIC 2.0 [<http://modulo2cepjerez.blogspot.com>].

Este modelo de aprendizaje proporciona a los docentes la oportunidad de integrar las TIC en el trabajo del aula. Además, fomenta el aprendizaje colaborativo e implica labores de reflexión en los alumnos, exigiendo creatividad en la solución a los problemas planteados. Como principales características de una *Webquest* podemos citar las siguientes:

- Constituyen una forma de utilizar didácticamente Internet.
- Fomentan el trabajo colaborativo y por tareas
- El trabajo elaborado por los alumnos puede ser compartido.
- El alumno trabaja de forma autónoma, orientado por el profesor en la construcción del conocimiento.

El paso de la *Web 1.0* a la *Web 2.0* también ha dejado secuelas importantes en la concepción del aprendizaje por tareas y las *Webquest*. Las nuevas aplicaciones de la web social sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, específicamente

del español, hacen hincapié en las actitudes y valores que conforman la competencia digital de este tipo de herramientas. Esto es lo que Conejo y Herrera (2009) han denominado *Tareas 2.0*, concepto del que nos ocuparemos en las próximas líneas.

Los autores aclaran la procedencia del término a través de la suma algebraica de sus componentes: *tarea + Web 2.0 = Tarea 2.0*. Tal como hemos indicado *supra*, Conejo y Herrera hacen un análisis del primer término (tarea), adaptando una definición de Zanón sobre el controvertido término y describiéndola como “una actividad o una serie de actividades que conducen a un objetivo concreto y común a varios participantes, para cuya consecución será necesaria la cooperación, la comunicación y la negociación entre éstos” (2009: 9). Por ejemplo, escribir la receta de cocina preferida de un estudiante no constituye una tarea en sí misma, pero ensamblar un libro de recetas preferidas de los estudiantes de la clase, incluidos los detalles que no son meros actos lingüísticos, sí vendría a serlo. En este sentido, los criterios necesarios para la confección de una tarea son:

1. *El plan de trabajo*. Es una actividad que requiere de ciertos pasos para alcanzar un objetivo final. Los recursos lingüísticos no tienen porqué estar completamente delimitados en este aspecto.
2. *Está centrada fundamentalmente en el significado*. Los participantes necesitan comunicarse en español para lograr el objetivo. Esto los obliga a pensar, discutir y negociar las formas lingüísticas tal como sucede en exterior del aula, en el mundo real.
3. *Implica procesos reales en el uso de la lengua*. Los procesos comunicativos se asemejan mucho al ambiente de convivencia cotidiana fuera del aula, sin menoscabo del carácter fantasioso de la tarea que se emprende.
4. *Puede requerir el uso de cualquiera de las actividades de la lengua*. La práctica de las cuatro destrezas del *Marco* de manera conjunta hacen de la tarea una simulación de situaciones donde la comprensión o la expresión no se lleva a cabo con actos aislados de la lengua.
5. *Pone en marcha procesos cognitivos (de pensamiento)*. La resolución de un problema complejo hace que se activen procesos más profundos de conocimiento que, por ejemplo, la repetición de un patrón lingüístico para resolver un ejercicio del método de curso.

6. *Termina con un producto claramente comunicativo.* Realizado por todos, cada estudiante ha puesto de su parte. Es un resultado tangible que merece ser reconocido y publicado fuera del ambiente de clase.

En cuanto al segundo factor, la *Web 2.0* añade dos componentes tecnológicos al proceso de confección de la tarea. El primero se refiere a la inclusión, como es de esperar, de alguna de las herramientas de la etapa (*blog*, redes sociales, *wiki*, *podcast*). El segundo sería un comportamiento adecuado con la evolución antes analizada: generar y compartir contenidos como *prosumidores*, participando activamente en la *gran conversación digital* que se genere.

Es importante señalar que el tipo de *tareas 2.0* adecuadas para desarrollar en la enseñanza de lenguas (quizá en otras áreas de conocimiento también puedan ser válidas) no deben tener como objetivo fundamental la creación de las herramientas o aplicaciones informáticas. La tarea no debe circunscribirse a la creación de un *podcast* o una *wiki*, sino que éstos deben ser una tarea generadora para lograr una tarea final con contenido lingüístico. Como recuerdan los autores, “la tecnología es un medio para conseguir el producto final, comunicativo y en este caso, digital” (2009: 11).

En cuanto al carácter de agente social del usuario, la generación, publicación y discusión de contenidos en red requiere un cambio de paradigma en el uso de Internet, por lo que docentes y discentes deben dejar atrás el concepto de *Web 1.0*, centrado en la red como fuente de datos de entrada, para adentrarse en las posibilidades que ofrece la *Web 2.0* para manipular contenidos que se integren en un entorno virtual. Para ello, la alfabetización en el tipo de herramientas sociales es necesaria. Aquí también debe dejarse atrás la visión tradicional de que el profesor está mejor instruido que sus estudiantes sobre la tecnología y su manipulación. Probablemente el profesor encuentre como una manera de aproximación a su grupo, como ruptura del modelo frontal conservador, el auxilio de sus estudiantes en el empleo del recurso tecnológico. El papel del profesor, en este y en otros aspectos del desarrollo de la tarea, es el de estimular la construcción, la autonomía y la distribución del aprendizaje en una actitud orientadora, sin convertirse en el centro del acto pedagógico. Ahora bien, esto no significa que descuide los objetivos que quiere cubrir con la tarea, la sincronización de actividades, la gestión de grupos y, lo más importante, llevar a sus estudiantes a cumplir

con la tarea final. A modo de ejemplo, Conejo y Herrera (2009: 13-14) ofrecen un cuadro comparativo entre un módulo de aprendizaje por tareas tradicional, propuesto en el manual *Gente 2*, y cómo se puede convertir en *Tareas 2.0*:

UNIDAD	TAREA BASE	TAREA 2.0
1	Elaborar un cuestionario para conocer a los compañeros del curso	Crear un blog personal
2	Decidir entre todo el grupo qué quieren hacer a lo largo del curso a partir de sus intereses y objetivos de aprendizaje	Abrir una cuenta en una red social para el aprendizaje de lenguas, buscar una persona con quien comenzar un intercambio lingüístico y escribir en el blog sobre un recurso interesante
3	Planificar un fin de semana en una ciudad española	Crear una audioguía de una ciudad del mundo e integrarla en el blog
4	Crear una campaña para la prevención de accidentes o de problemas de salud	Elaborar una presentación de la campaña y compartirla en la web
5	Completar y escribir greguerías según el modelo de Ramón Gómez de la Serna	Elaborar y compartir una presentación multimedia de las greguerías de Ramón Gómez de la Serna
6	Investigar un caso criminal y redactar una historia	Escribir una historia colaborativamente o grabar un podcast para un sitio web
7	Crear una empresa y diseñar un anuncio para la televisión	Grabar el anuncio, colgarlo en un repositorio de vídeos e integrarlo en el blog
8	Elaborar y debatir un programa de actuación para preparar un futuro mejor para la sociedad	Escribir un comentario en un podcast de un tema de interés para el alumno y una reseña sobre el podcast
9	Investigar los problemas y conflictos de una serie de personas y proponer soluciones	Jugar a adivinar títulos de películas, libros o canciones grabando un vídeo en el que se representa mímicamente el título. Enviarlos después a YouTube y colgarlo en el blog
10	Escribir una postal o un correo electrónico a toda la clase y referir su contenido	Escoger un discurso o una canción famosos y referir su contenido en el blog
11	Hacer un concurso en equipos sobre conocimientos culturales	a) Elaborar y compartir un trabajo de investigación sobre un tema del mundo hispano, b) participar en la versión en español de la wikipedia, c) hacer un wiki sobre temas interesantes del mundo hispano

En cuanto a la evaluación de una *Tarea 2.0*, los autores proponen los siguientes criterios a tener en cuenta:

1. *Focalización en el aprendiente*. La evaluación debe estar centrada en los estilos de aprendizaje del alumno y sus necesidades.
2. *Participación*. La horizontalidad del instrumento debe superar el nivel de marcador certificativo.
3. *Negociación*. Debe comportar un carácter social y constructivista sobre qué, quién, cómo y cuándo se evalúa.
4. *Proceso*. Es conveniente evaluar tanto las tareas generadoras como la tarea final.
5. *Triangulación*. La evaluación debe reflejar los aportes docentes, así como la autoevaluación y la coevaluación de los estudiantes.
6. *Realidad*. El instrumento puede resaltar, de acuerdo con el aprendizaje significativo, las estructuras o experiencias más útiles que se aprendieron para ser incorporadas a la vida del discente en situaciones diversas.

Para terminar, Conejo y Herrera (2009: 16) proponen una parrilla de evaluación que discrimina los aspectos relacionados con el planteamiento de una *Tarea 2.0*:

Evaluación de la tarea 2.0			
Tarea 2.0	Indicadores	Sí	No
Plan de trabajo	¿existe un plan de trabajo?		
	¿está claramente secuenciado?		
	¿son coherentes los diferentes puntos del plan?		
Significado	¿se hace más hincapié en el significado que en la forma?		
Uso real de la lengua	¿se hace un uso real de la lengua?		
	¿se hace en los contextos adecuados a la tarea?		
	¿da pie a interacciones auténticas?		
Destrezas	¿integra las destrezas lingüísticas?		
	¿lo hace de forma coherente y natural?		
Procesos cognitivos	¿activa procesos cognitivos?		
	¿lo hace de manera que son parte sustancial del trabajo?		
Producto final	¿hay un producto final?		
	¿es de naturaleza comunicativa?		
	¿se integra en la conversación digital?		

Vistos los aspectos relativos al estado de la cuestión de las TIC en relación con la enseñanza de ELE, nos toca detenernos en un modesto repertorio de casos que nos

permitirá comprobar si las nociones vistas en este apartado se encuentran insertadas en los distintos recursos de enseñanza-aprendizaje existentes sobre la especialidad.

3.3 Estudio de recursos y aplicaciones ELE para docentes y estudiantes

Al comienzo del apartado sobre los recursos de Internet en ELE hacíamos referencia a la necesidad de evaluar las herramientas de enseñanza TIC, más que compendiarlas. Por este motivo, estas líneas introductorias sirven para explicar los criterios en que nos basaremos para seleccionar el material de estudio. En términos generales, el enfoque metodológico será cualitativo, pues “los fenómenos culturales son más susceptibles a la descripción y análisis cualitativos que a la cuantificación” (Pérez 1994: 27). En ese sentido, el paradigma se adecua a la manera cómo abordaremos el análisis y a cómo buscaremos las respuestas. Se intenta comprender una realidad educativa en su contexto, por tanto la reflexión será desde la praxis.

La primera condición se refiere a la calidad de herramienta o aplicación informática que reúna características típicas del ambiente *Web 2.0* y, de ser posible, las de *ELE 2.0*. A saber: mediación tecnológica a través de la computadora, empleo de materiales auténticos, uso de hiperenlaces multimedia y enfoque social colaborativo. Si bien es poco probable encontrar todos los rasgos en un solo instrumento, en este sentido consideramos como material válido para la muestra aquél que contenga dos o más de estos requisitos. Cuantos más elementos tenga, más se acercará a la filosofía *2.0* y se alejará del concepto *Web 1.0*. Los portales de acceso gratuito son considerados prioritarios en nuestro estudio, ya que la mayor parte de los productos comerciales están protegidos por derechos de autor, y no proporcionan fácil acceso ni a sus datos ni a su funcionamiento. El criterio también excluye materiales multimedia en otros formatos que utilizan la mediación del ordenador, como por ejemplo los CD-ROM complementarios de los manuales de español de venta en el mercado editorial.

Por otra parte, es de interés analizar herramientas poco reseñadas en estudios anteriores, ya que evita el movimiento circular infinito de publicaciones sobre sitios finitos, tal y como hacía referencia Cruz-Piñol (2004). Existen trabajos importantes que merecen ser dados a conocer, tanto por su calidad educativa como por su desempeño y diagramación desde el punto de vista técnico.

Por último, y de acuerdo con la visión globalizadora propuesta por la sociedad de información, cada vez son más comunes las herramientas para la enseñanza de lenguas de corte multilingüe. En efecto, el perfeccionamiento de los sistemas de traducción automáticos hace posible que un portal Web pueda cambiar de lengua con tan solo pulsar un botón. Por lo tanto, exploraremos recursos en donde es posible encontrar distintas variedades lingüísticas del español o la versión en español de una herramienta multilingüe. Con ello queremos abrir el repertorio de análisis a instrumentos que no solamente siguen una de las variantes más prestigiosas del español (la centro-norte peninsular), la cual aparece reflejada en la mayor parte de los manuales y recursos electrónicos de ELE, pues como señala Bravo García (2004: 195) “cabe pensar si el prestigio de la norma castellana con su distinción de sibilantes y palatales no es hoy más que un tópico de escasa eficacia real”.

3.3.1 Herramientas verticales

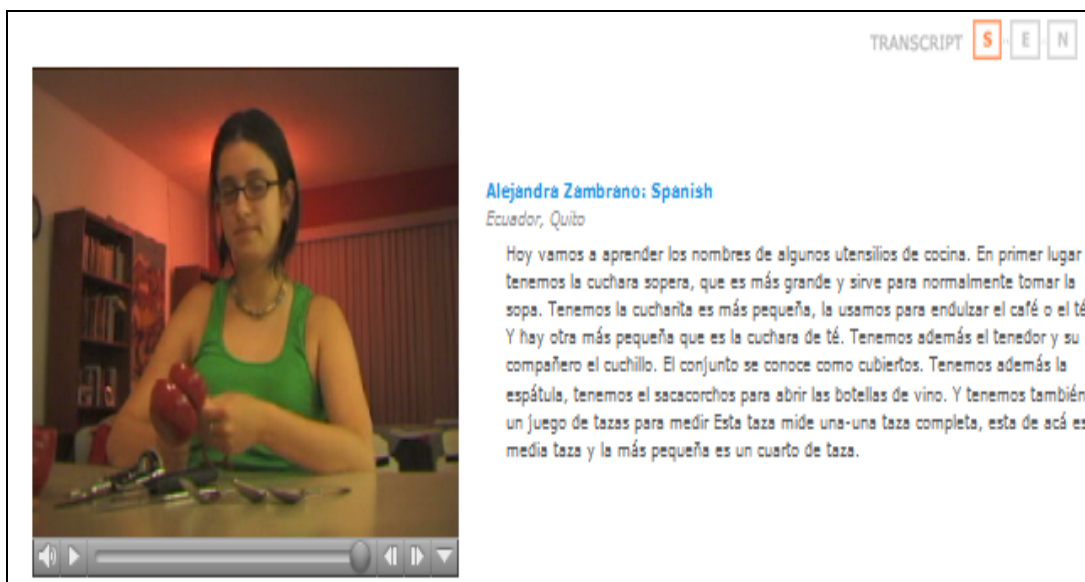
Según Conejo y Herrera (2009) este tipo de recursos tienen dos características fundamentales: existe una línea editorial (Web maestro) perceptible en la selección y modificación de los contenidos, junto a un flujo de información vertical, del Web maestro hacia los consumidores. La *verticalidad* se ve nutrida por comentarios que enriquecen la información editada del portal. Son aplicaciones o herramientas que, ora se crearon en la etapa *Web 1.0* y evolucionaron, ora se crearon en la etapa *Web 2.0* con diseño y características de la etapa anterior. Como señalamos en el capítulo anterior, ambas filosofías no son antagónicas; más bien la *Web 2.0* trata de explotar los mejores conceptos de su predecesora.

Presentaremos, a continuación, tres ejemplos de herramientas verticales en ELE: Spanish Proficiency Exercises, Spanish Language Cohort y Componentecultural.info.

Spanish Proficiency Exercises

Es un sitio Web creado por el profesor Orlando Kelm, de la Universidad de Texas en Austin, el cual muestra un repertorio de breves muestras de video de hablantes nativos de español en un gran número de variedades lingüísticas. Su objetivo es proporcionar herramientas para guiar las conversaciones de estudiantes de español de distintos niveles sobre diferentes tópicos. Su funcionamiento se describe de la siguiente manera:

- Un video introductorio de cada tópico que ha sido elaborado con un guión pedagógico donde se eliminan los coloquialismos.
- Varios videos de hablantes nativos sin guión pedagógico. Constituyen muestras auténticas sobre el tópico tratado.
- Un glosario sobre los términos que los estudiantes necesitan para hablar sobre el tópico.
- Frases simples que pueden ser utilizadas como modelo para la intervención del estudiante.
- Una mini-explicación de la gramática que se puede explotar en relación con el asunto tratado.
- Un *podcast* para cada video que se puede descargar a partir de la página de índice.



TRANSCRIPT S E N

Alejandra Zambrano: Spanish
Ecuador, Quito

Hoy vamos a aprender los nombres de algunos utensilios de cocina. En primer lugar tenemos la cuchara sopera, que es más grande y sirve para normalmente tomar la sopa. Tenemos la cucharita es más pequeña, la usamos para endulzar el café o el té. Y hay otra más pequeña que es la cuchara de té. Tenemos además el tenedor y su compañero el cuchillo. El conjunto se conoce como cubiertos. Tenemos además la espátula, tenemos el sacacorchos para abrir las botellas de vino. Y tenemos también un juego de tazas para medir. Esta taza mide una-una taza completa, esta de acá es media taza y la más pequeña es un cuarto de taza.

Ejemplo de Quito (Ecuador). Fuente: Spanish Proficiency Exercises [www.laits.utexas.edu].

El menú superior se divide por tópicos y por niveles según el grado de dificultad de los primeros en relación con los segundos, desde el nivel principiante hasta el nivel superior. Si bien la calibración es certera, no encontramos ningún parámetro de clasificación de acuerdo a las competencias o actitudes específicas como las que se derivan del *Marco* o del *Plan curricular*.

Aunque el portal está dirigido a los estudiantes de español de la referida universidad estadounidense, también puede ser un recurso valioso para la explotación de actividades

de comprensión oral y escrita de cualquier docente de ELE, ya que todos los contenidos pueden ser fácilmente ejecutados o descargados desde el sitio. En cuanto a su desempeño técnico, los contenidos multimedia se despliegan rápidamente y en diferentes formatos. Además, la grabación de los extractos audiovisuales goza de todas las cualidades que señalaba Ruiz Fajardo (2010) para ser reproducidos con fines didácticos en la clase de ELE.

Spanish Language Cohort

El grupo académico *Learning Generation* de la Universidad de Kansas desarrolló, en el año 2003, un proyecto con el fin de exponer a los estudiantes de ELE a otras variedades del español distintas a las del docente y el aula. Así nace *Spanish Language Cohort* como portal Web, para proporcionar elementos de análisis lingüístico a discentes que tienen pocas oportunidades de viaje o de acceso a muestras de diversos acentos de la oralidad hispana.

El sitio recoge los diecinueve países de lengua española, pero solo se ofrecen muestras de siete en dos tópicos: ropa y transporte. Estos temas se dividen en tres tipos de actividades:

1. *Diálogos*. Muestras de audio con nativos sobre el tópico, conservando el acento y el vocabulario de la variación predominante de ese país. Todos siguen el mismo guión, pero cada variante utiliza palabras propias de su región en palabras clave, todo a través de un interlocutor masculino y otro femenino. Incorporamos la transcripción de un diálogo sobre ropa de la variante rioplatense, tal cual como podemos visualizarla en el portal Web [sic]:

Adriana: Che, Roberto, te puedo pedir un favor? **Robert:** Sí, por supuesto, Qué quieres? **Adriana:** Es que necesito ir al shopping para comprarme ropa nueva. **Robert:** Bueno, entonces yo te acompaño. Para qué necesitas ropa nueva? **Adriana:** Es que mi primo Simón se va a casar y quiero estrenar algo nuevo para la boda. **Robert:** Y qué tipo de ropa piensas llevar? Una pollera? o un vestido? O, si no, unos pantalones de vestir? **Adriana:** La verdad es que no estoy segura. Estaba pensando en una pollera negra de material brillante con una blusa. Pero si encuentro un vestido que me guste, mejor! **Robert:** Eso mejor lo decides al ver la ropa no? Ya tienes zapatos y medias? **Adriana:** Sí, ya compré unos tacos y, no voy a

ponerme medias, sino medias finas. También me hacen falta algunos accesorios. **Robert:** Yo tengo unos aros y un collar de perlas que te gustarían mucho. **Adriana:** Pero, sabes que yo no puedo ponerme aros porque no tengo agujeros en las orejas. Pero si te voy a pedir prestado ese collar de perlas. **Robert:** ¡Muy bien! Pero vamos al shopping porque si no van a cerrar y vas a quedarte sin nada que ponerte. **Adriana:** Bueno, vamos.

En la muestra de España (variedad centro-peninsular) vemos cómo se utilizan diferentes expresiones para designar las mismas actividades u objetos:

Beatriz: Oye, Vicente, te puedo pedir un favor? **Vicente:** Sí, por supuesto, Qué quieres? **Beatriz:** Es que necesito ir al centro comercial para comprarme un conjunto nuevo. **Vicente:** Bueno, entonces yo te acompaño. Para qué necesitas un conjunto nuevo? **Beatriz:** Es que mi primo Simón se va a casar y quiero estrenar algo nuevo para la boda. **Vicente:** Oye, y qué tipo de ropa piensas llevar? Una falda? o un vestido? O, si no, unos pantalones de vestir? **Beatriz:** La verdad es que no estoy segura. Estaba pensando en una falda negra de material brillante con una blusa. Pero si encuentro un vestido que me guste, pues, mejor! **Vicente:** Eso mejor lo decides al ver la ropa verdad? Ya tienes zapatos y calcetines? **Beatriz:** Sí, ya compré unos zapatos de tacón y, no voy a ponerme calcetines, sino medias. También me hacen falta algunos accesorios. **Vicente:** Yo tengo unos pendientes y un collar de perlas que te gustarán mucho. **Beatriz:** Genial! Sabes que yo no puedo ponerme pendientes porque no tengo agujeros en las orejas. Pero si te voy a pedir prestado ese collar de perlas. **Vicente:** ¡Estupendo! Pero vamos al centro comercial porque si no van a cerrar y vas a quedarte sin nada que ponerte. **Beatriz:** Bueno, entonces, vamos.

2. *Actividades.* Son pequeñas tareas de comprobación en forma de *test* acerca del diálogo. Las preguntas están en inglés y las respuestas en español. Son preguntas cerradas con posibilidad de auto-corrección.

3. *Evaluación.* Aquí se puede verificar la habilidad del estudiante para identificar las diferentes variantes del sitio, a partir de la ejecución de los archivos audio. También se puede discriminar el vocabulario de las palabras clave presentadas para cada región.

4. *Recursos.* Una breve reseña sobre las estadísticas del país y un repertorio de hiperenlaces que llevan a emisoras de radio por Internet de cada nación.

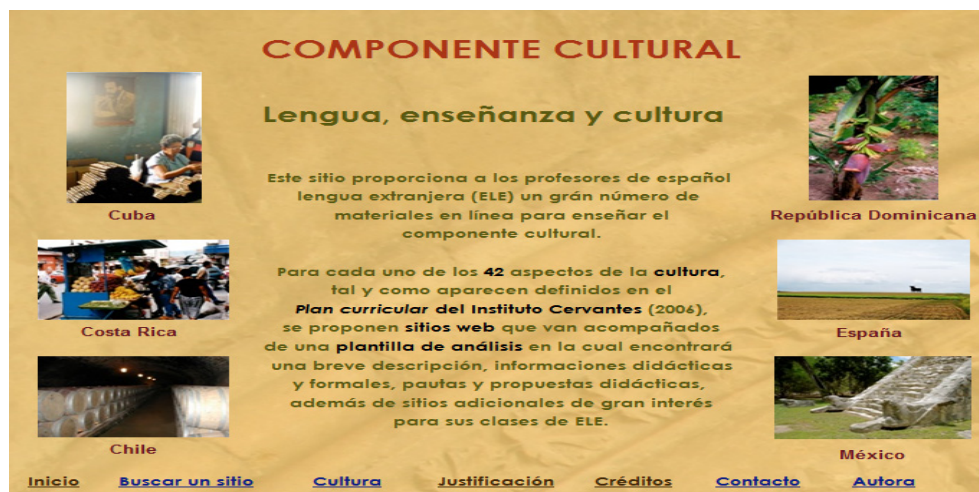
Si bien resulta una propuesta sumamente interesante, la desactualización de los datos estadísticos, junto con el vacío de información en doce países que integran el repertorio, hace pensar que la página fue abandonada antes de terminar el proyecto. No obstante, *Spanish Language Cohort* puede tomarse como modelo de cómo las variedades lingüísticas del español resultan un motor de arranque atractivo para enseñar o aprender ELE desde el método del análisis contrastivo.

Componentecultural.info

La idea original, investigación y concepción, se debe a Manon Larochelle, docente canadiense de español e inglés, quien terminó este proyecto en 2009. El sitio es la publicación de los resultados de su memoria de Maestría sobre el componente cultural en la clase de ELE, realizada en la Universidad de Montreal. Se trata de un repositorio de un gran número de hiperenlaces para incluir este componente de acuerdo al *Plan curricular del Instituto Cervantes*. La autora organiza los vínculos de acuerdo a tres grandes categorías:

1. *Contenido cultural*. Referentes culturales, junto a saberes y comportamientos socioculturales, con aspectos tales como condiciones de vida, organización social, relaciones interpersonales e identidad colectiva.
2. *Tipo de actividad / sitio web*. Textos, textos y ejercicios, archivos sonoros, presentaciones multimedia, cazas del tesoro, *Webquest* y otras actividades o propuestas docentes que integran recursos interactivos.
3. *País*. Comprende los diecinueve países de habla hispana, organizados alfabéticamente. La mayoría de las actividades propuestas se concentran en Argentina, México, Colombia y España.

Un aspecto interesante, en cuanto a la ampliación de los contenidos del sitio, es la posibilidad de que los usuarios participen en ella. El usuario puede elegir un sitio Web para la enseñanza del componente cultural, rellenar una plantilla de análisis (proporcionada mediante un hipertexto) y enviarla por correo electrónico. Además, la justificación del proyecto, una presentación pedagógica del sitio y una biografía de la autora sirven como complementos para nutrir la propuesta con claras y adecuadas intenciones didácticas.



Página inicial del sitio. Fuente: www.componentecultural.info

El mayor acierto de la propuesta de Larochelle es la impecable selección y publicación, en un solo portal, de un conjunto de recursos que normalmente se encuentran disgregados como documentos auténticos o no en distintas páginas de Internet. Esto trae como consecuencia la revalorización del componente cultural, tanto para los docentes como para los estudiantes. Por otro lado, la información se presenta estática, no existe ningún componente de animación que dinamice los contenidos, más si se trata de elementos culturales y no gramaticales.

A lo largo de este apartado hemos visto que este tipo de herramientas verticales tienen varios puntos en común. En primer lugar, todas son fruto de investigaciones académicas dentro del contexto universitario norteamericano, sin fines de lucro ni apoyo editorial. Segundo, toman muy en cuenta las distintas variantes del español desde el punto de vista lingüístico y cultural, sin centrar la atención en el prestigio de una variedad en particular. Por último, contienen tanto características de la *Web 1.0* como de la *Web 2.0*, siendo emblemático dentro de estas últimas la incorporación de hiperenlaces multimedia y una tímida retroalimentación social.

3.3.2 Herramientas horizontales

Dentro de la red colaborativa y social, las herramientas horizontales dejan en segundo plano la figura del Web maestro y los contenidos del sitio son orientados y modificados por la comunidad de usuarios. El recurso es capaz de hacer un historial de sus participantes, si optan por registrar su perfil, el cual queda a disposición pública en

muchos casos. De acuerdo con Conejo y Herrera (2009), algunos ejemplos de estas herramientas son las *wikis*, los elementos de etiquetado social y los repositorios de contenido interactivos.

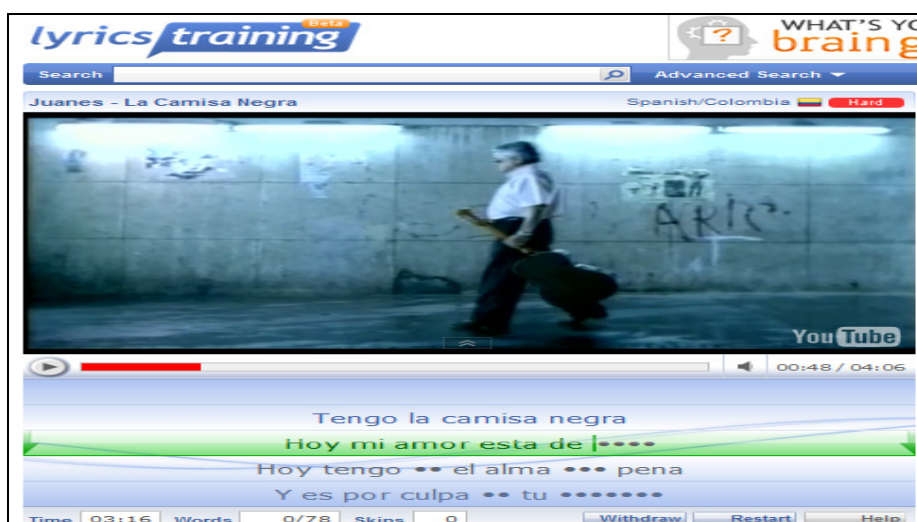
Presentamos, a continuación, tres ejemplos de herramientas horizontales en ELE: Lyrics Training Beta, Prezi y Wikimindmap.

Lyrics Training Beta

El recurso es un cancionero multimedia para aprender o perfeccionar una lengua extranjera a través de la comprensión auditiva de canciones. Es multilingüe y utiliza como repositorio musical los videos de *Youtube* sobre una gran variedad de artistas y estilos.

Es posible hacer uso del recurso sin necesidad de registrarse. En la página de bienvenida aparecen los temas más populares del momento así como un buscador para encontrar el género musical o el artista sobre el cual se quiere hacer el ejercicio.

Hay tres modos de comprensión posibles: 1) principiante, donde se exige completar el 10% de las palabras de la canción; 2) intermedio, con un 25% de palabras completadas; y 3) avanzado, con la totalidad de la transcripción de palabras. A medida que transcurre el *videoclip*, el usuario deberá rellenar los huecos de la letra, a través de un generador de caracteres. La canción se detiene para dejar al usuario el tiempo de completar la palabra en el espacio en blanco.



Ejemplo de canción (“La camisa negra”, de Juanes). Fuente: www.lyricstraining.com

Las características *Web 2.0* presentes en este recurso vienen dadas por su capacidad de seguir y evaluar la actuación del usuario para compartirla con otros visitantes del sitio, previo registro. El sistema utiliza un algoritmo entre el tiempo transcurrido y el número de palabras aceptadas para asignar un puntaje al participante. Con ello, *Lyrics Training* va más allá de ser un simple ejercicio de ‘rellena huecos’ con recursos multimedia para convertirse en una herramienta social de contenidos compartidos.

Al momento de escribir estas líneas, el recurso cuenta con 89 temas en español de géneros muy diversos, desde cantautores españoles hasta el merengue dominicano. El estudiante puede traducir la canción, si lo desea, en su lengua materna. El elemento lúdico estimula el mejoramiento progresivo, gracias a la escucha, del estudiante, junto a la posibilidad interactiva de competir con otros usuarios desde cualquier ordenador, dentro o fuera de la clase de lenguas.

El docente de *ELE 2.0* puede encontrar en este sitio un excelente complemento innovador a las acostumbradas actividades para rellenar huecos en formato papel, con lo que puede dedicarse a la exploración de otros aspectos de la canción seleccionada, dejando al sitio la función de verificar la comprensión auditiva del alumno. Un aspecto negativo, sobre todo para las clases de ELE (no así para otras lenguas), es la precariedad de temas en español, situación que se irá subsanando a medida que el sitio sea cada vez más popular entre docentes y discentes de ELE y se incluyan nuevas canciones.

Prezi

Es una aplicación creada en 2008 por Alam Somlai y Peter Halasy a raíz de las limitaciones que sentían en relación a las diapositivas convencionales para desarrollar y explicar ideas. Para ello, concibieron un sistema capaz de presentar los contenidos en lienzos, que a su vez se agrupan en cuadros de contenidos. Texto, imágenes, videos y otros objetos pueden ser incrustados infinitamente en los lienzos para crear presentaciones no-lineales, cuando los usuarios pueden acercar o alejar los contenidos que deseen explorar. Un patrón de visualización puede ser definido automáticamente, y el sistema hará acercamientos a las nociones claves que quiera destacar el presentador. El producto final puede ser desplegado en una ventana alterna o ser descargado en cualquier ordenador personal, sin necesidad de estar conectado a Internet para ejecutarlo.

Prezi es un instrumento que contiene casi todas las características de la *Web 2.0* en la concepción de la presentación, el producto final y la condición colaborativa o de información compartida de su portal. Los comandos de creación no se presentan en los organizados menús contextuales, sino en una figura asimétrica denominada *Cebra* que responde tanto a la sensibilidad del ratón como a la pulsación. Desde allí se pueden incrustar, acercar, alejar, combinar o modificar en todos los sentidos los contenidos de la presentación. El resultado puede ajustarse a los ritmos de aprendizaje del estudiante, o seguir una secuencia prefijada por el creador, abundante en recursos y enlaces hipermedia. La presentación está a disposición del sitio Web de los creadores para ser compartida, y si el presentador lo autoriza otro usuario puede reproducirla en un dispositivo fijo, o incluso modificarla con fines particulares.



Ejemplo de diapositiva. Fuente: <http://prezi.com>

Si hacemos referencia a las herramientas tradicionales de presentación de diapositivas, como PowerPoint o Keynote, Prezi es un verdadero ejemplo de evolución de estas aplicaciones a entornos *Web. 2.0*, acercando la estabilidad gráfica de antaño a una movilidad de carácter cinematográfico. En cuanto a su utilidad en la clase de *ELE 2.0*, la consideramos una opción de vanguardia para ilustrar contenidos de cualquier índole, desde la biografía de un personaje, hasta la presentación de actividades enfocadas por tareas. En ello radica también un escollo previsible: la necesidad de alfabetización *2.0* de los profesores para dominar este tipo de herramientas. En efecto, si no se es un nativo digital, la aplicación resulta un poco difícil de manejar, y hasta un tanto caótica en su concepción. Para un joven estudiante de ELE resulta un método idóneo para presentar contenidos de clase de una forma atractiva e innovadora.

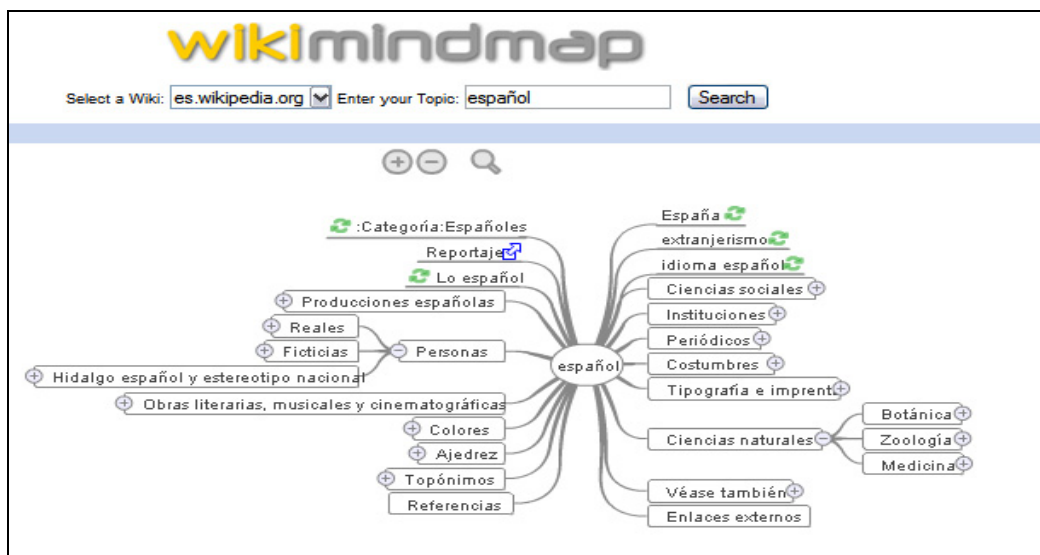
Wikimindmap

Se trata de una aplicación muy sencilla para tareas de selección y seguimiento de conceptos clave relacionados con términos de *Wikipedia*. Para entender mejor el funcionamiento de la herramienta es necesario comprender también la naturaleza de las *wikis* y de su desarrollo más significativo: *Wikipedia*. Según Cobo y Romaní (2007: 69), éstas funcionan como un procesador de texto en línea que “permite escribir, publicar fotografías o videos, archivos o enlaces sin ninguna dificultad”. Además es un espacio colaborativo que deja la oportunidad de modificar, ampliar o enriquecer los contenidos publicados anteriormente.

Para algunos profesores y muchos estudiantes de *ELE 2.0* la consulta en línea de la enciclopedia virtual es habitual. No obstante, los patrones de consulta de información se parecen mucho a los que se usaban en la *Web 1.0*: se escribe una dirección o frase clave y con pulsar un botón, leemos un artículo que aparece en la pantalla. En cuanto a la autenticidad de los contenidos, sabemos que la enciclopedia virtual no goza de una infalible credibilidad, por lo que los ‘extremistas’ que prohíben su consulta a sus estudiantes son tan ingenuos como los que dejan pasar inexactitudes y falsedades, a costa de que en la era de la información todo vale. *Wikiwindmap* intenta dar un paso más allá de la controvertida base de datos de la mencionada enciclopedia, al fomentar la construcción activa del conocimiento de manera inteligente con esos mismos recursos ya disponibles en red.

En concreto, el sitio genera mapas de contenidos (mapas mentales o conceptuales) a partir de términos claves para los que exista alguna entrada en *Wikipedia*. La información aparece estructurada en forma de árbol de concordancias con diferentes niveles (según la importancia de cada término) que podrán ocultarse o desplegarse a voluntad del usuario. También resulta útil para elaborar índices ‘vivos’ de conceptos con los que los estudiantes podrán interactuar de cuatro maneras diferentes:

1. *Exploratoria*. Navegando entre las distintas rutas significativas que delimitan la retícula asociativa de un concepto.
2. *Delimitativa*. Habilitando o deshabilitando recorridos posibles en función de sus propios intereses.
3. *Comprensiva*. Reflexionando sobre la estructura y flujo de conexiones entre conceptos, que muchas veces no resulta tan obvio en indexaciones clásicas.
4. *Comparativa*. Rastreando mapas conceptuales en otras versiones de *Wikipedia* publicadas en diferentes idiomas.



Ejemplo de mapa de contenidos. Fuente: www.wikimindmap.org

Con todo ello, *Wikimindmap* construye entidades gráficas según el etiquetado léxico y las concordancias entre las páginas de *Wikipedia*. Sin embargo, no es capaz de construir una jerarquización minuciosa de contenidos, ni mucho menos categorizar conceptos en base a relaciones inferenciales. Tampoco incluye objetos multimedia en la presentación para ilustrar los conceptos, aunque sí hay hiperenlaces para acudir al artículo original. El código fuente está disponible, bajo licencia, para aplicarlo a otra *Wiki* cualquiera que desee generar este tipo de herramientas, y si aquella se estructura bajo una temática específica y fundamentada, puede ser que la aplicación arroje estructuras arbóreas más coherentes y organizadas.

Pensamos que esta herramienta puede ser útil en la clase de *ELE 2.0* en varios sentidos. Obviamente representa un ahorro de tiempo y de esfuerzo, para docentes y discentes, tanto en la búsqueda como en la jerarquización de un tema que incumbe a un curso de ELE. No obstante, el árbol temático permite también una revisión de la pertinencia de las relaciones que genere, siendo así un excelente pretexto para concienciar al estudiante sobre particularidades sobre el asunto que se desea tratar, la exactitud de las informaciones en Internet y la construcción del conocimiento colectivo, todo a través de la lengua meta. Por último, resulta un primer esfuerzo perfectible para ilustrar tareas en la clase de ELE que requieran la asociación de ideas, el trabajo cooperativo y un objetivo a cumplir por etapas.

3.3.3 Herramientas reticulares

Estas herramientas son, a día de hoy, las más desarrolladas con diferencia dentro de la interacción social de la *Web 2.0*, ya que se comienza por crear un perfil individual de usuario para llegar a una red de amigos, conocidos o seguidores. De este modo se construye un entramado de contactos con objetivos y resultados variados, desde la gestión compartida de información profesional hasta la escritura de ‘micromensajes’ de carácter sincrónico, como *Twitter*. En este tipo de instrumentos resaltan dos actitudes *Web 2.0*, más que en las clasificaciones anteriores: 1) la conectividad y 2) la necesidad sincrónica de compartir contenidos digitales o digitalizados. En este apartado nos concentraremos exclusivamente en aquellas que han sido concebidas como plataformas para la enseñanza de lenguas. Presentamos, por tanto, tres ejemplos de herramientas reticulares en ELE: Palabea, Hola, ¿qué tal? y Mundos virtuales.

Palabea: El mundo parlante

En origen, Palabea fue una red social multilingüe diseñada en Alemania (2007) por un grupo de profesores de español para aprender lenguas, descubrir otras culturas y compartir conocimientos. En 2008 contaba ya con aproximadamente 50.000 usuarios de 163 países. Todos los intercambios son gratuitos, desde compartir archivos sobre aficiones literarias y gustos musicales, hasta clases virtuales del idioma nativo del usuario o del que se desea aprender.

En el proceso de registro, el sitio solicita información sobre los idiomas que habla el usuario y cuál (o cuáles) desea aprender. El intercambio sincrónico con otro usuario se realiza por *chat* o videoconferencia. En el primer caso, hay una ventana de contactos que se acompaña de un diccionario, y en el segundo, una aplicación propia del sistema, con posibilidad de video. Palabea permite el uso de herramientas para clases virtuales, adjuntar documentos, hiperenlaces o utilizar *podcasts*. Podemos clasificar sus funcionalidades de la siguiente manera:

1. Recibir lecciones y material (texto o multimedia) en la lengua meta en el nivel correspondiente. Cuando existen dificultades de comprensión, el usuario puede buscar a una persona con el mismo nivel, e invitarlo como “amigo” con el fin de crear intercambios productivos de conocimiento.

2. Abrir una clase virtual donde se puede transmitir y editar dicho material. El usuario escoge si desea trabajar solo o en grupo.
3. Descargar *podcasts* o lecciones en formato multimedia.
4. Trabajar con documentos escritos y diccionarios.
5. Obtener información acerca de cursos presenciales en su país, o fuera de él.
6. Estar en contacto con personas que siguen los mismos cursos de la plataforma o cursos fuera de ella.
7. Tener acceso a material que las escuelas de idiomas quieran publicar en *Palabea*.
8. Ofrecer servicios a la comunidad (profesor de lenguas, cursos de inmersión, alojamiento en casas de familia de la lengua meta, entro otros).
9. Crear contenidos (algunos sujetos a derechos de autor).



Página de inicio del sitio. Fuente: www.palabea.net

Entre los inconvenientes que se pueden encontrar está el intercambio escrito asincrónico. En el área destinada a dicha interacción encontramos abundancia de enlaces a “clases virtuales” que funcionan más al estilo *Wiki* que en forma de videoconferencia. No obstante, encontramos en *Palabea* un excelente recurso que integra casi todas las actitudes de este nuevo modelo de aprendizaje propuesto como *ELE 2.0*: aprender haciendo, interactuando, buscando y compartiendo. Además los papeles tradicionales del docente y del discente se desdibujan para fundirse en la idea del *prosumidor*, teniendo a la red como escenario del proceso. Las dificultades en cuanto al desempeño tecnológico de *Palabea* son varias. Es probable que sea esta la causa de su falta de penetración dentro de la comunidad educativa. De hecho, parece

que el proyecto se detuvo en 2009, a juzgar por las informaciones de caducidad que aparecen en la página principal del portal.

Hola, ¿qué tal? El curso de español 2.0

A partir del avance que supone la tecnología *Web 2.0*, también se ha modificado y expandido lo que anteriormente se conocían como cursos de idiomas *on-line* (*Web. 1.0*) hacia plataformas en donde el usuario tiene acceso a contenidos multimedia y puede entamar una red social horizontal (entre compañeros del curso) o comunicaciones sincrónicas o asincrónicas con tutores mientras estudia la lengua meta. Estos ‘cursos’ son generalmente multilingües y reúnen un conjunto de aplicaciones sin fines de lucro que se convierten en lucrativas a medida que el estudiante avanza en el aprendizaje. Entre las más importantes y extendidas encontramos *Babbel*, *Livemocha* e *Italky*.

Los estudiantes de español tienen, a partir de 2008, una plataforma exclusiva de aprendizaje de nuestra lengua. Esta brinda herramientas multimedia a las personas que no tienen acceso a las actividades presenciales de todos los centros del Instituto Cervantes a nivel mundial. *Hola, ¿qué tal? El curso de español 2.0* (HQT) registró más de 1.000 alumnos durante el año de su lanzamiento, con una repercusión mediática importante por parte del Instituto Cervantes y todas las empresas, públicas y privadas, asociadas a este proyecto.

El curso consta de emisiones de televisión, actividades interactivas multimedia en formato digital en las que se aborda el aprendizaje a través de los cinco componentes descritos en el *Plan curricular*. También cuenta con un sinnúmero de recursos complementarios que van desde itinerarios de aprendizaje hasta actividades y consejos sobre el Diploma de Español como Lengua Extranjera, además del apoyo de todo el archivo de recursos multimedia del Instituto Cervantes. El material se presenta en distintos formatos y vías de difusión: Internet, emisiones televisivas, videodiscos, discos compactos y ediciones en papel, atendiendo a las diferentes variedades lingüísticas del español peninsular y americano. De acuerdo con los fines que nos hemos propuesto en este capítulo nos interesa analizar directamente su carácter de herramienta Web social en su espacio electrónico.



Imagen de los presentadores. Fuente: <http://www.rtve.es/noticias>

Olga Juan Lázaro, responsable de desarrollo de nuevas tecnologías del Instituto Cervantes, afirma el carácter exploratorio que ofrece HQT en cuanto a la difusión del español por diferentes vías, incluida una especial atención al desarrollo de un sistema de tutorías y comunicación grupal, es decir, se pretende hacer un curso con acento social:

En *Hola, ¿qué tal?* hemos querido también darle forma a lo que llamamos en una fase inicial de desarrollo “actividad social”, es decir, cómo podemos fomentar que un estudiante autónomo forme parte de la red social de *Hola, ¿qué tal?*, ¿qué propuesta didáctica podemos hacer al estudiante que fomente su integración en esa red social a partir del nivel de conocimientos lingüísticos que posee? Bueno, pues ahí estamos, experimentando de nuevo con las TIC y el aprendizaje del español (2009: 8).

En cuanto a este aspecto, la página cuenta con una rúbrica denominada *Comunidad HQT*, en la que se incluyen las siguientes herramientas:

1. Un correo electrónico.
2. Un *blog* de actividad social, donde el estudiante puede colgar los materiales multimedia como grabaciones y *podcast* que son el producto final de distintos módulos de aprendizaje.
3. Un foro, donde se exponen opiniones sobre diversos temas lingüísticos. Este foro está moderado por un tutor, quien es el responsable de que se mantenga un orden y un respeto de opiniones entre todos los participantes.
4. Mis amigos/ mis compañeros, buscador de contactos en HQT. El usuario puede hacer “amigos” para compartir textos asincrónicos e hiperenlaces.

Página de inicio de la *Comunidad*. Fuente: <http://training.holaquetal.com>

En cuanto al alcance pedagógico de *HQT* en la enseñanza de *ELE 2.0*, consideramos que cumple con los presupuestos señalados por Yagüe (2007) como sitio institucional bajo la filosofía *2.0*, y su mayor acierto lo constituye el amplio repositorio de material multimedia (producido por el portal o no) del cual destacamos la serie televisiva, estructurada en capítulos y bajo los preceptos del *Plan curricular*. Esta constituye el contenido más interesante para explotar a discreción del profesor, ya que se puede acceder a ella de forma gratuita. Sobre su pertinencia al aula, cumple de forma cabal con las consideraciones de Ruiz Fajardo (2010) sobre teleseries en ELE. Ahora bien, el área de *Comunidad HQT* está marcada por la presencia del Web maestro del curso, al establecer una diferencia notable entre las intervenciones de docentes y discentes, siendo la mayoría de las participaciones de los primeros de carácter vertical y correctivo. Del mismo modo, notamos que si bien hay un número considerable de entradas en los *blogs* y foros, estos contienen textos escuetos, muchas veces acompañados de *podcast* sin explicaciones pertinentes. Por último, y en relación con la interfaz de usuario, si bien es funcional, su estatismo nos recuerda más a las páginas *Web 1.0* que a sus predecesoras.

Mundos virtuales

Los mundos virtuales ofrecen “networked desktop virtual reality in which users move and interact in simulated 3D” (Dickey 2005). Los usuarios son representados por

figuras digitales (avatares) que son capaces de moverse, (tele)transportarse, hacer amigos alrededor del mundo, interactuar con ellos y crear sus propios edificios e islas. Funciona como un verdadero ambiente multicultural donde pueden conocerse hablantes nativos de la lengua meta, también bajo otros avatares, a través de conversaciones en tiempo real, sin necesidad de seleccionarlos como “amigos”. La enseñanza de lenguas en entornos tridimensionales simulados (en inglés VLE, *Virtual Learning Environments*) está todavía en desarrollo, son recursos que comienzan a utilizarse cada vez más en situaciones que reflejan patrones de comunicación de la cotidianidad del usuario.

Un número creciente de profesores e instituciones está explorando el potencial de este tipo de herramientas. Desde 2007, la conferencia *Slanguages* reúne a docentes de mundos virtuales para compartir experiencias sobre la enseñanza de lenguas en el portal *Second Life* (SL), una comunidad virtual que se está convirtiendo en una sociedad independiente donde coexisten organizaciones, empresas e instituciones de carácter global, o con proyección cultural y educativa de ámbito internacional. Este mundo virtual multiusuario en red, desarrollado por la empresa de San Francisco Linden Lab, se ha convertido en pocos años en uno de los fenómenos de Internet con crecimiento más rápido y constituye un prometedor entorno de comunicación, educación y marketing.

La inmersión total permite la interacción con personas de cualquier lugar del planeta. SL es un espacio de encuentro en el que se puede asistir a conciertos de música, congresos, cursos y clases universitarias, hacer deporte y pasear por réplicas de algunos de los entornos naturales y monumentales más atractivos del planeta, establecer nuevas amistades (reales), vivir los sueños, y solucionar los problemas del mundo real participando en acontecimientos políticos en realidad virtual.

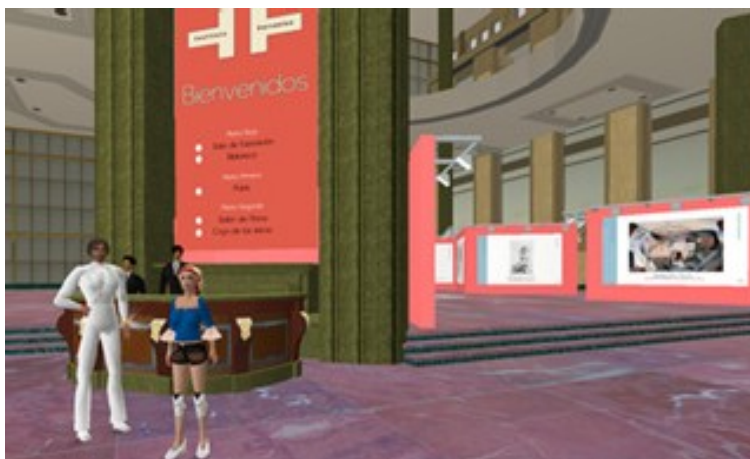


Fuente: <http://secondlife.com>

Este recurso cuenta ya con más de 6 millones de usuarios y, como indicamos, consiste en una plataforma para socializar, negociar y aprender. Ofrece acceso gratuito y deja que los residentes (avatares) construyan sus propias creaciones en un entorno ficticio, pero muy creativo. SL es especialmente adecuado para jóvenes nativos digitales, que ven en Internet el lugar natural para el aprendizaje informal bajo el recurso lúdico.

Toda una serie de experiencias educativas comienzan a acumularse en relación con este tipo de plataformas. Por ejemplo, *Avatar English* es una escuela virtual en el mundo SL. La escuela ofrece en todo el mundo clases particulares de inglés con profesores nativos y calificados, que utilizan SL junto a aplicaciones para videoconferencias y chateo. El *British Council* tiene también su sede en SL, al igual que el Instituto Goethe.

En relación con la *ELE 2.0*, la sede virtual del Instituto Cervantes en SL ha recreado el emblemático edificio de la calle Alcalá de Madrid para albergar una sala de exposiciones, un salón de actos, una biblioteca, la Caja de las Letras y el aula de español con el fin de llegar a los usuarios de Internet a través de las nuevas técnicas de realidad virtual e interacción en tercera dimensión.



Fuente: <http://lascristinas.blogspot.com>

El Instituto Cervantes ofrece así un lugar de reunión para los internautas de todo el mundo interesados en la lengua y la cultura españolas. En la actualidad es posible realizar un recorrido virtual por todas las dependencias, ver y escuchar entrevistas y documentales, y participar en el juego interactivo sobre variedades de uso del español. Con esta iniciativa el Instituto Cervantes se sitúa a la vanguardia de las instituciones culturales españolas con presencia propia en SL, en línea con otras instituciones y organismos internacionales de prestigio. El usuario se conecta a ella de la siguiente manera: 1) Descarga la aplicación SL y 2) Después de haber creado su avatar el usuario puede pinchar en la pestaña «Mapa» y teclear «cervantes» en el buscador. Se puede también llegar a la isla Cervantes escribiendo las coordenadas de localización de la misma: 101, 163, 21.

En cuanto a las intenciones pedagógicas que puedan derivarse del empleo de mundos virtuales en la clase de ELE 2.0, queda claro que están ligadas a la oportunidad de exponer a los estudiantes a situaciones reales de comunicación, siendo ideal en contextos donde no es posible la inmersión real del discente en la lengua meta. Por otra parte, la simulación puede ser un factor que desinhiba ciertos patrones conductuales del aprendiente y reafirme su capacidad de aprendizaje autónomo, así como su autoestima frente a la misma situación en la clase presencial. Además, una doble brecha digital se abre para los profesores que no son nativos digitales: aprender a utilizar la herramienta 2.0, es decir SL u otra, y preparar actividades incluidas en las islas o edificaciones que los avatares visitan como estudiantes en la plataforma que utilizan. Todas estas consideraciones están sujetas a estudios más exhaustivos que se pueden llevar a cabo en un futuro.

Consideraciones finales

Las tecnologías de información y comunicación (TIC) constituyen, cada vez más, un elemento importante en la enseñanza de lenguas. Aunque hemos visto cómo este tipo de herramientas han transformado todas las actividades sociales, incluyendo las tareas administrativas de la escuela moderna, podemos decir que la incorporación de las TIC dentro del aula de L2 no es tarea fácil en la actualidad. Tal y como lo refleja el Informe del Consejo de Europa (2009), y en plena sociedad de información, el rol de las TIC en el aula no se encuentra bien asimilado entre los docentes, discentes y encargados de centros educativos.

No obstante, cada corriente pedagógica de L2 (sobre todo las que se gestaron desde mediados del siglo XX) ha tomado en cuenta a su manera la inclusión de las TIC como elemento accesorio a su propuesta de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Lo calificamos de ‘accesorio’ porque hasta finales del siglo pasado las TIC fueron parte de un marco ideológico que le daba sustento y justificación, independientemente de si su uso era aprovechado o no eficazmente por el docente en el entorno educativo. Así, el pedagogo podía contar con ellas como apoyo material de una explicación o idea, siendo las TIC una serie de recursos hasta prescindibles -y muchas veces nominales- en cuanto a estrategias que podían utilizarse en clase.

A través de la transformación paulatina de sociedad de conocimiento en sociedad de información, coincidimos en una época de la humanidad que ha cambiado sus paradigmas de conocimiento y aprendizaje gracias a las TIC. Las ideas de *intercreatividad*, *inteligencia colectiva*, *sabiduría de las multitudes* o *arquitectura de la participación* dan buena cuenta de que no solo ha sido un asunto meramente tecnológico. Incluso nuestra concepción de la lengua está siendo modificada de acuerdo al empleo del ordenador como mediador entre interlocutores, a través de una interlengua en emergencia que se ha denominado *ciberlengua*. Las nociones de aprendizaje secuencial, transmisión de conocimientos de uno a muchos, la escuela como centro de aprendizaje y los roles de profesor-estudiante están siendo desplazados por ideas como aprendizaje hipertextual (‘a saltos’), comunicación de muchos a muchos, entornos personalizados de aprendizaje (EAP) y *prosumidores*, entre otras.

Todo ello no hubiese sido posible sin el desarrollo del ordenador (computadora) como la herramienta TIC actual más sofisticada e importante para la enseñanza de L2. Su empleo inicial en la clase de L2 se centraba en el apoyo al docente con datos de entrada, actividades de reforzamiento o tutorías a distancia, en una etapa que hemos denominado *Web 1.0*. Tomando lo mejor de su predecesora, las actividades que se desarrollan en el aula *Web 2.0* se concentran en la realización colectiva de una tarea lingüística que simula al entorno real del estudiante, donde el papel del ordenador es indispensable, mas no protagónico. Así, esta etapa ha erradicado los límites de la escuela física, de hecho está en todas partes donde haya una computadora con conexión a Internet, y la idea de que el aprendizaje parte de la voz del docente: así la clase *Web 2.0* incorpora definitivamente una cantidad de materiales auténticos en tiempo real, recursos lúdicos e interactividad lingüística como jamás ninguna otra TIC lo había podido lograr en la enseñanza de idiomas. El rol docente de TIC debe enfocarse ahora hacia la asertividad y pertinencia de la intervención de esta herramienta dentro del aula, a la par de concienciar sobre el uso correcto del instrumento, no como centro, sino como puente comunicativo para alcanzar los objetivos lingüísticos que se plantean en los programas de cada curso.

Los ciudadanos de la sociedad de conocimiento, vale bien decir cibernautas de la cibercultura, percibimos cómo el cambio tecnológico se desarrolla de forma cada vez más vertiginosa. En el campo de la enseñanza de lenguas, también podemos percatarnos de cómo los enfoques metodológicos cabalgan a paso fino frente al galope que imponen los avances informáticos. En este sentido, la enseñanza del español a través de las TIC comienza a despertar del sueño que indujo el enfoque comunicativo durante treinta años, quizá un poco más tarde que el inglés o el francés como lenguas extranjeras. En efecto, el anquilosamiento técnico que reflejan los trabajos de Cruz-Piñol (2004) o de Yagüe (2007) da cuenta de una preocupación por el estado de las TIC en ELE. Para estos dos autores, la intención dinamizadora que se respira de la *Web 2.0* no encontraba respaldo fehaciente en los estudios de casos citados. Al respecto, es justo destacar que un reciente esfuerzo vertido en recursos y propuestas concretas comienza a difundirse desde las instituciones y grupos de trabajo mayormente peninsulares. A nivel formal, las actividades del Instituto Cervantes, a través del Aula Virtual Cervantes (CVC) deben tomarse en cuenta como propulsores de la nueva cultura *ELE 2.0*, así como la tutoría docente que ofrecen los especialistas ligados al grupo Nodos ELE, que

constituyen faros de ayuda en la oscuridad que representa enseñar español utilizando nuevas tecnologías. Por otra parte, el tópico interesa cada vez más a los docentes que se forman como profesores de ELE en las instituciones españolas, los cuales producen un número significativo de trabajos de grado aptos para ser consultados.

En cuanto a la situación de la enseñanza de ELE o su evolución a *ELE 2.0* en América del Norte, no podemos tener una posición más optimista de lo que hemos descrito en líneas anteriores. A pesar de que el interés por el español como lengua de uso aumenta en Estados Unidos y Canadá, por razones económicas, culturales y migratorias, los estudios emprendidos no son suficientes para conocer cómo se enseña en las aulas, ni mucho menos si son incorporadas herramientas TIC en los entornos de aprendizaje de la lengua de Cervantes. En el caso concreto de Quebec, y según la posición gubernamental, el español es una lengua tercera. El MELS traza unos lineamientos mínimos sobre cómo aplicar las herramientas TIC para estimular los aspectos de intercambio cultural en los cursos, lo cual no ha sido objeto de estudio académico, ni de evaluación institucional. Por otra parte, los centros de educación universitaria en Canadá se debaten entre seguir las orientaciones del *Marco* o aplicar una escala de descriptores adaptada a las necesidades lingüísticas de los estudiantes estadounidenses y canadienses. Mientras esta discusión continúa a través de talleres y congresos de profesores, no existe un instrumento único que nos permita determinar qué se puede hacer y qué no se puede hacer con las TIC en el aula de español en esta parte del continente, tal como el *Marco* lo hace en Europa.

Vale la pena preguntarnos, a la luz de lo que hemos preconizado sobre la sociedad de conocimiento y la cultura *Web 2.0*, si la implementación de un instrumento único de actuación para las TIC no constituye en sí mismo un retroceso a los paradigmas de educación vertical y centralizada, donde los profesores deberían de nuevo seguir un modelo de aprendizaje de uno a muchos. Pareciera ser que el signo de los tiempos venideros permite una libertad (siempre sujeta a la adecuación del recurso) de TIC en la clase de español. Desde 2008, comienza a extenderse un *meme* atribuido a Jay Cross que da cuenta de entornos de aprendizaje ‘ecologizados’ o *learnsapes*, que en inglés fusiona los conceptos de aprender (*learn*) y con paisaje (*landscape*). La idea utiliza metáforas unidas por una clara noción organicista que destaca la cualidad de aprender como proceso, no como resultado. La primacía se da al lugar del aprendizaje, concebido

como un jardín (red social informática) donde el docente responde a una especie de jardinero que deja a sus plantas (estudiantes) florecer, y que solo se dedica a la planificación y cuidado del jardín (proponer temas de aprendizaje y corregir errores que el grupo no pueda autocorregir). Fomentar esta tendencia tendría como objetivo eliminar obstáculos, sembrar comunidades, aumentar el caudal de información, promover la conversación y hacer crecer las redes lingüísticas, todo mientras el estudiante desarrolle tanto su autonomía de aprendizaje que no necesitará la intervención del docente.

Siguiendo este mismo orden de ideas, encontramos otros esbozos de innovadores entornos pedagógicos, como el Aprendizaje Invisible, el cual tiene el mismo principio ecológico que el anterior, enfocándose en la combinación de las experiencias pasadas del individuo, la realidad aumentada de su cotidianidad y la interacción con muchos sujetos en muchos entornos como factores determinantes en el desarrollo de la conciencia educativa del individuo. En pocas palabras, según Cobo (2011) el Aprendizaje Invisible busca resaltar como experiencias significativas todo lo que no se asimila de manera formal e intencional en la escuela, es decir, da preeminencia a lo informal e inesperado. Las TIC, en especial la computadora (ordenador) personal, se convierte en elemento fundamental para estimular la interrelación entre pares y acercarnos a esa realidad de nuestro entorno que se nos escapa del ojo y del oído humano.

Por último, todo lo expuesto anteriormente no refleja una apuesta personal por la desaparición del docente de la clase de L2, ni de ninguna otra. Constataremos, eso sí, y cada vez más, la desaparición del docente de la clase de L2 que no ponga al alcance del estudiante las herramientas TIC para el trabajo en clase y su desarrollo autónomo. Queda mucho por reflexionar, sobre todo en la clase de ELE, tal y como nos proponía Yagüe en la cita que dio comienzo a esta investigación.

Referencias bibliográficas

Adell, J. (2008). “Actividades didácticas para el desarrollo de la competencia digital”. *VII Jornadas de experiencias de innovación educativa de Guipúzcoa: desarrollando competencias*. Donostia, Palacio de Miramar. [Disponible en línea: <http://elbonia.cent.uji.es/jordi/2008/05/22/video-charla-actividades-didacticas-para-el-desarrollo-de-la-competencia-digital>].

Álvarez Montalbán, F. (2007). “El uso de material auténtico en la enseñanza de ELE”. *FLAPE II. Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas*. Granada, Universidad de Granada. [Disponible en línea: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2007/FLAPEII/TallerFernandoAlvarezMontalban.pdf>].

Beacco, J-C. *et al.* (2007). *L’approche par compétences dans l’enseignement des langues*. París, Didier.

Bravo García, E. (2004). “La variedad americana en la enseñanza del español como L2”, M. A. Castillo Carballo (coord.), *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla, Universidad de Sevilla/ASELE, 193-198.

Cabero Almenara, J. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid, McGraw-Hill.

Cabero, J. y M. Gisbert (2005). *La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos*. Sevilla, Eduforma-MAD.

Castañeda, A. (1997). *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada, Universidad de Granada.

Castells, M. (2001). *La galaxia Internet*. Madrid, Areté.

Centro Virtual Cervantes (2007-2010). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid, Instituto Cervantes. [Disponible en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele].

Cobo Romani, C. y H. Pardo (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona/ México D.F., Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic/ Flacso México. [Disponible en línea: <http://www.planetaweb2.net>]

Cobo Romani, C. (2010). “El Aprendizaje Invisible”. Madrid, EOI. [Disponible en línea: http://www.youtube.com/watch?v=3PUU0AZK_oo].

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid, Anaya/ Instituto Cervantes.

Conseil d'Europe (2007-2009). *Etude sur l'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) et des nouveaux médias sur l'apprentissage des langues (Rapport final)*. Education and Culture DG/ EACEA, Comisión Europea. [Disponible en línea: http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_impact_ict_new_media_language_learning/executive_summary_fr.pdf].

Cruz Moya, O. (2002). “El aprovechamiento de Internet en E/LE: diseño y evaluación de materiales”, A. Jimeno Sanz (coord.), *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE. Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE*. Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, 449-458.

Cruz-Piñol, M. (2004). “Presencia (y ausencia) de los hipermedios y de los géneros electrónicos en las Webs para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE)”. *RedELE, revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera*, núm. 0. [Disponible en línea: http://www.educacion.gob.es/redele/revista/cruz_pinol.shtml].

Crystal, D. (2002). *El lenguaje e Internet*. Madrid, Cambridge University Press.

Cuéllar, M. P. (1997). *Las nuevas tecnologías integradas en la programación didáctica de lenguas*. València, Universitat de València.

Depover, C. et al. (2007). *Enseigner avec les technologies*. Quebec, Presses de l'université de Québec.

Desmarais, L. (1998). *Les technologies et l'enseignement des langues*. Quebec, Les éditions Logiques.

Dickey, M. D. (2005). "Three-dimensional virtual worlds and distance learning: two case studies of Active Worlds as medium for distance education". *British Journal of Educational Technology*, 36/6, 439-451.

Duquette, L. et al. (2000). *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*. Quebec, Les éditions Logiques.

Estaire, S. y J. Zanon (1994). *Planning Classwork: A Task-Based Approach*. Oxford, Oxford University Press.

Fracca, L. (2006). *La ciberlingua: una variedad compleja de lengua en Internet*. Caracas, Vicerrectorado UPEL.

Herrera, F. y E. Conejo (2009). "Tareas 2.0: La dimensión digital en el aula de español lengua extranjera". *MarcoELE*, núm. 9, 1-20.

Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Barcelona, Paidós.

Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional, por qué es más importante que el cociente intelectual*. México, Vergara.

Gutiérrez, M. (2002) "Alfabetización tecnológica: competencias básicas para una nueva cultura". *Perspectivas de aplicación y desarrollo de las nuevas tecnologías de la Educación: Unión Europea, América Latina y Caribe*. Madrid, MECD, 23-30.

Higueras García, M. (2004). "Internet en la enseñanza del español", J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 1061-1085.

Johnson D., R. Johnson y K. Smith (1991). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, Minnesota, Interaction Book Co.

Llisterri, J. (1998). "Nuevas tecnologías y enseñanza del español como lengua extranjera". *Actas del VIII Congreso Internacional del ASELE*. Alcalá, Universidad de Alcalá, 45-77.

Lundvall, B-A. (2002). "The University in the Learning Economy". *DRUID Working Paper*, núm. 02-06. [Disponible en línea: http://www.druid.dk/wp/pdf_files/02-06.pdf].

Mansilla Gallo, C. y E. Sanz de la Cal (1997). "Utilización de un programa de hipermedios para el autoaprendizaje de la lengua inglesa". M. P. Cuéllar (ed.), *Las nuevas tecnologías integradas en la programación didáctica de lenguas*. València, Universitat de València, 313-330.

Martí, M^a. A. y J. Llisterri (2001). "La ingeniería lingüística en la sociedad de la información". *Digit-HVM, Revista digital d'humanitats*, 3. [Disponible en línea: <http://www.uoc.edu/humfil/articles/esp/llisterri-marti/llisterri-marti.html>].

Martín Peris, E. et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid, SGEL.

Martín Sánchez, M. (2009). "Historia de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras". *Tejuelo*, 5, 54-70.

Mayans i Planells, J. (2002). *Género Chat o cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*. Barcelona, Gedisa.

Ministère d'éducation, loisirs et sport du Québec (2008). *Español, lengua tercera. Programme de formation de l'école québécoise*. Quebec, MELS. [Disponible en línea: http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/medias/5f-pfeq_espagespan.pdf].

Ministère d'éducation, loisirs et sport du Québec (2008). *Français, langue d'enseignement. Programme de formation de l'école québécoise*. Quebec, MELS. [Disponible en línea: http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/5b-pfeq_fle.pdf].

Molina García, L. (1997). “La tecnología de la información en la enseñanza de lenguas”, M. P. Cuéllar (ed.), *Las nuevas tecnologías integradas en la programación didáctica de lenguas*. València, Universitat de València, 41-53.

O'Reilly, T. (2005). “What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software”. Sebastopol, CA, O'Reilly Media Inc., School of Technology. [Disponible en línea: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>].

Paz, B. (2001). *NNTT y Educación: Internet en el aula de E/LE*. Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.

Pérez, S. (1994). *La Investigación Cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid, Ed. La Muralla.

Provencio Garrigós, H. (2006). “Materiales didácticos y Aplicaciones de Tecnología Lingüística en red para la enseñanza/ aprendizaje del verbo”. *redELE revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera*, núm. 6. [Disponible en línea: <http://www.educacion.gob.es/redele/revista6/HerminiaProvencio.pdf>].

Quintana, E. et al. (2007). *Grupo Nodos Ele, un nuevo modelo de enseñanza/ aprendizaje para la sociedad del siglo XXI*. Nodosele. [Disponible en línea: <http://www.nodosele.com>].

Rehorick, S. y C. Lafarge (2005). "The European Language Portfolio and its Potential for Canada". Fredericton, Second Language Education Centre/ University of New Brunswick. [Disponible en línea: <http://www.caslt.org/pdf/Rehorick%20CASLT%20Portfolio%20article.pdf>].

Resta, P. (2004). *Las tecnologías de información y la comunicación*. París, UNESCO.

Richards, J. C. y T. Rodgers (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching (second edition)*. Cambridge, Cambridge University Press.

Rodríguez, M. J. (2004). *La utilización de internet en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en entornos virtuales*. Valladolid, Universidad de Valladolid.

Rodríguez, M. J. y H. Provencio Garrigós (2009). "Metodología didáctica en aulas y tiempos virtuales: el acompañamiento docente en acciones formativas b learning". *VII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, Alicante, Universidad de Alicante. [Disponible en línea: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/metodologia-didactica-aulas-tiempos-virtuales-acompa%C3%B1amiento-docente-acciones-formativas-b/id/48899119.html].

Rovira Collado, J. (2010). "Redes sociales: los nuevos retos de la ELE 2.0". *VI Encuentro de didáctica. Instituto Cervantes, Nápoles. Biblioteca RedELE*, 129-143. [Disponible en línea: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2010/NAPOLLES2009/ROVIRA.pdf>].

Rozgiene, I. y O. Medvedeva (2008). *Integrar las TICS en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas*. Viena, Johannes Kepler Universität Linz/ ODAC. [Disponible en línea: <http://webh01.ua.ac.be/odlac/guides/4c-GUIDES-INSTITUTIONS-ES.pdf>].

Ruiz Fajardo, G. (2010). "Televisión en el aula de español como lengua extranjera, o cómo llevar a clase muestras auténticas de lengua". *Monográficos marcoELE*, núm. 11, 64-111.

Salinas, J. (1998). “El rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital”. *Agenda académica*, 5/ 1, 131-141.

S/A (2009). “Entrevista a Olga Juan, responsable de Nuevas Tecnologías del Instituto Cervantes”. *MarcoELE, revista de didáctica ELE*, núm. 9. [Disponible en línea: <http://marcoele.com/entrevista-a-olga-juan>].

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge, Cambridge University Press.

Surowiecki, J. (2004). *Cien mejor que uno, la sabiduría de la multitud o por qué la mayoría siempre es más inteligente que la minoría*. Barcelona, Urano.

Tallei, J. (2010). “Las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación en ELE: algunas consideraciones”. *Nuevas Rutas*, 38-40. [Disponible en línea: http://portfoliodespanol.files.wordpress.com/2011/02/38-40_nuevas-rutas.pdf].

Tarrés Chamorro, I. *et al.* (2004). “Diseñando actividades que hacen uso de las TIC en las clases de E/LE: antes de empezar”. Elenet.org. [Disponible en línea: <http://www.elenet.org/articulos/decalogotic.pdf>].

UIT, Unión Internacional de Telecomunicaciones (2003). *Construir la sociedad de la información: un desafío global para el nuevo milenio*. Ginebra, Cumbre Mundial sobre la Sociedad de Información. [Disponible en línea: http://www.itu.int/dms_pub/itu-s/md/03/wsis/doc/S03-WSIS-DOC-0004!!PDF-S.pdf].

Vidal, D. *et al.* (2009). “El papel de las herramientas de comunicación en la red”. *Encuentros (ELE) Comillas*. Comillas, Fundación Comillas. [Disponible en línea: http://www.nodosele.com/blog/wp-content/uploads/2009/12/Vidal-Torres-y-Quintana-Herramientas-de-Comunicaci%C3%B3n-Comillas09_.pdf].

VV.AA. (2008). *Mosaico, revista para la promoción y enseñanza del español*, núm. 22. [Disponible en línea: <http://www.mepsyd.es/exterior/be/es/publicaciones/mosaico/revistas.shtml>].

Yagüe, E. (2007). “La tostadora se ha vuelto asesina y el ordenador no me puede ver... a propósito de Internet y de la enseñanza de ELE”. *Glosas didácticas*, núm. 16, 1-16. [Disponible en línea: <http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/01yague.pdf>].

Yus, F. (2001). *Ciberpragmática, el uso del lenguaje en Internet*. Barcelona, Ariel.

ANEXOS

Anexo A. Las 10 mejores herramientas emergentes para el aprendizaje

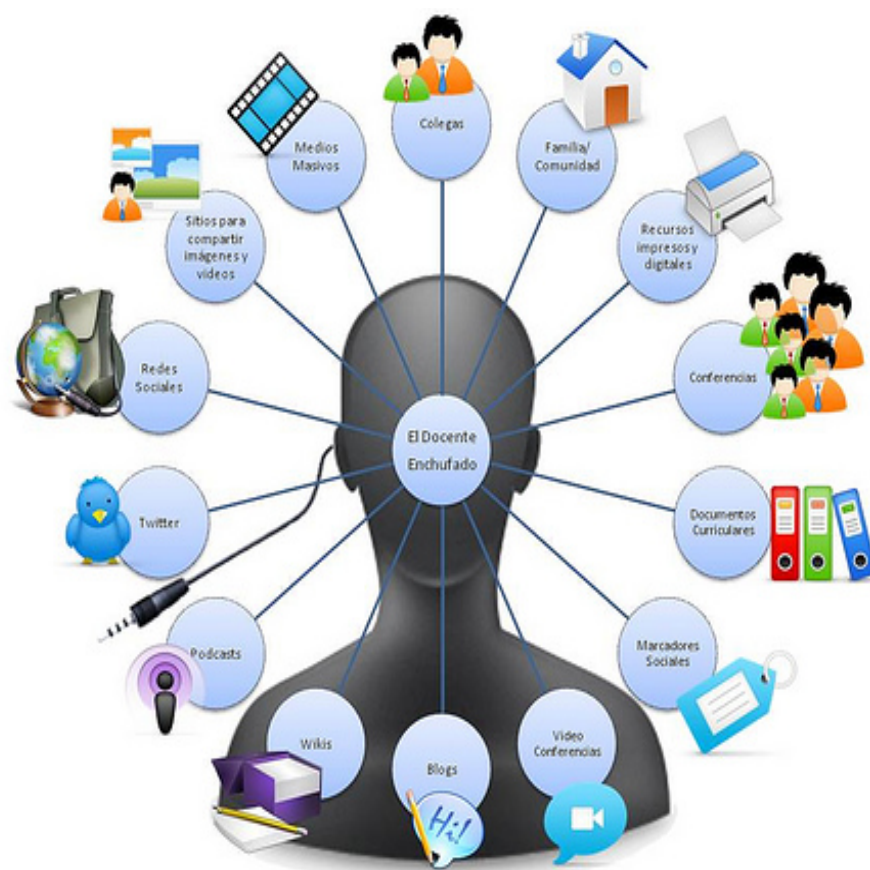
Lista contributiva (2007- 2011).

2011	2010	2009	2008	2007	Herramienta			# Votos
					Nombre	Plataforma	Costo	
1	1	1	11	43	Twitter Microblogueo	en línea	libre	60.5
2	2	3	18	22	YouTube Repositorio de videos	en línea	libre	57.5
3	3	5	7	14	Google Docs Aplicación de colaboración con Office	en línea	libre	46
4	6	11	4	3	Skype mensajes instantáneos / teleconferencia	descargable	libre/ pago	35
5	16	17	13	26	Wikipedia Enciclopedia colaborativa	en línea	libre	33
6	25	55	-	-	Glogster and duglogster Afiches interactivos	en línea	libre	28
7	13	71	-	-	Dropbox sincronización de archivos	en línea	libre	26
8	10	14	9	12	Moodle Sistema de administración de cursos	servidor	libre	26
9	9	31	24	17	Facebook Red social	en línea	libre	25
10	12	28	-	-	Prezi Programa de presentaciones	en línea / descargable	libre	24

Fuente: Centre for Learning & Performance Technologies
[<http://www.c4lpt.co.uk>].

Anexo B. El profesor interconectado

Gráfica basada en *The Networked Teacher* de Alec Couros.



Fuente: *Web 2.0 Herramientas para la escuela*.

[<http://www.telefonica.net/web2/am/herramientasdosceroesuela>].

Anexo C. Decálogo TIC

<p>1. Parte de la experiencia adquirida, del sentido común y diseña las actividades siguiendo rutinas claras en las que tomes en cuenta aspectos como estos: definición del tipo de objetivo (gramatical, léxico, sociocultural) y de las destrezas que se van a poner en juego, definición del grupo, tiempo requerido por los alumnos, tiempo requerido para la corrección, nivel de exigencia y nivel de lengua, momento de la clase en que se inserta la actividad, integración de la actividad en el curso, en fin, todos los aspectos necesario al describir cualquier actividad que hace uso de recursos tradicionales</p>
<p>2. Haz cosas útiles, motivadoras, dinámicas, que lleven a algo, que tengan un objetivo de aprendizaje claro, que tengan en cuenta la diversidad de tus alumnos, sus intereses y capacidades. No hagas las cosas para impresionar o por el gusto de usar recursos informáticos. No sometas a tus alumnos a grandes despliegues de medios. Si los recursos informáticos no aportan nada sustancial, si no mejoran la interacción o no hay una evidente mejora del discurso producido o no aumenta la motivación de tus alumnos, quizá es mejor realizarla como siempre la has hecho. Define objetivos claros de aprendizaje y adquisición, y calcula bien los riesgos de hacer la actividad por medio de recursos electrónicos. No olvides que "The medium is not the message" (Nunan).</p>
<p>3. Busca siempre una relación clara, práctica y coherente entre los recursos electrónicos, los objetivos que te marques y una dinámica, siempre que sea posible, basada en el aprendizaje colaborativo: calcula la interacción de manera que la adquisición o la práctica de la lengua meta estén garantizadas no solo por el objetivo de la tarea que se va a realizar sino por toda la negociación de significado y de la propia tarea que se necesita para llevarla a cabo. Haz un uso apropiado de cada recurso, no todos sirven para todo, cada uno tiene sus posibilidades y sus limitaciones, tenlas en cuenta, y si no las conoces, descúbrelas antes de plantear la actividad a tus alumnos.</p>
<p>4. Define claramente el papel del profesor, el tipo de <i>feedback</i>, el estilo de su discurso, su papel en relación con el recurso utilizado: por ejemplo, podrá ejercer más control en el chat, mientras que actuará más como guía en el intercambio de correos electrónicos, etc. Calcula también el tiempo que necesitará tanto para dinamizar la actividad, como para corregir los resultados y enviar <i>feedback</i> a los alumnos.</p>
<p>5. Busca generar en los alumnos un discurso lo más real posible dentro de situaciones lo más comunicativas posible, susceptible de ser analizable después. Si lo que se produce es demasiado temporal, ni tú ni tus alumnos podrán apreciar los resultados de la actividad. Intenta crear contextos de uso en los que los intercambios surjan naturalmente del recurso informático elegido. No fuerces situaciones, no les fuerces a desviarse de lo programado a la búsqueda de recursos más acordes con sus necesidades de expresión o de intercambio.</p>
<p>6. Presta atención a la evaluación del producto, y tenla en cuenta a la hora de diseñar la actividad. Se puede, por ejemplo, realizar la actividad con un grupo de control que permita ver la diferencia con el resultado de la actividad sin el uso de esos recursos, o una evaluación o autoevaluación final, o la corrección del producto. No olvides evaluar también el grado de dificultad técnica que hayan tenido, y su nivel de satisfacción y motivación.</p>
<p>7. Somete la actividad, siempre que sea posible, a algún instrumento de análisis que te permita descubrir errores de diseño, afinar en las insuficiencias, así como aprovechar los aciertos y descubrimientos para posteriores actividades. Si te es posible, haz un resumen de los resultados.</p>
<p>8. Busca siempre el equilibrio entre orientación del tutor y la libertad de acción del alumno, que éste no pierda nunca su autonomía, muéstrale estrategias para resolver sus problemas e insuficiencias, pero intenta que no note tu presencia como una presión.</p>
<p>9. Plántate el uso de recursos como un entorno educativo distinto al de la clase establece claramente las diferencias y ubica tu actuación en relación con el entorno. No se trata de reproducir sino de implementar mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
<p>10. Añade aquí tus consejos aplicables solo a tu manera de hacer las cosas...</p>

Fuente: Tarrés Chamorro *et al.* (2004).

Anexo D. Taxonomía de recursos, herramientas y algunas aplicaciones de uso TIC en ELE

Videos: como muestra real de lengua. (Youtube, Vimeo)
Audios: entrevistas, por ejemplo para trabajar las variantes de la lengua. RTVE: http://www.rtve.es Audio Guías de turismo de la ciudad de Buenos Aires: www.bue.gov.ar/?mo=portal&ac=componentes&ncMenu=53 Audiolibros: para practicar la pronunciación. http://audiolibros.podomatic.com
Imágenes: relacionar imágenes y texto. (El Banco de Recurso de Imágenes y Sonidos http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/)
Podcasts: los alumnos pueden grabar podcasts y el profesor puede grabar los comentarios pertinentes, también en formato podcast. (http://podcastellano.es/)
Wikis: para trabajar la escritura de una manera colaborativa. http://pbworks.com www.wikispaces.com
Blog: como portfolio reflexivo donde se recopilen los trabajos de los alumnos. Además, los alumnos pueden crear sus propios blog. (Blogger, Wordpress) http://portfoliodespanol.wordpress.com/ http://alumnoscefet.blogspot.com/
WebQuest: permite alojar en la red una tarea lingüística en la que sus participantes llevan a cabo una investigación guiada y resuelta, de un modo cooperativo por medio de los recursos de Internet. www.phpwebquest.org
Sitios web: para buscar información, recopilar, seleccionar. Recortes de periódicos, diccionarios, páginas turísticas, textos literarios, páginas de museos, enciclopedias, etc.
Google Doc: para compartir documentos, escribir en cooperación, crear cuentas en líneas, subir presentaciones y compartirlas con los alumnos. Scribb, Slideshare, para compartir documentos.
Hot Potatoes: herramienta de autor para crear actividades en línea. http://hotpot.uvic.ca/
JCLic: herramienta de autor. está formado por un conjunto de aplicaciones informáticas que sirven para realizar diversos tipos de actividades educativas: rompecabezas, asociaciones, ejercicios de texto, palabras cruzadas ... http://clie.xtec.cat/es/jclie/
Audacity: es un programa libre y de código abierto para grabar y editar sonido: http://audacity.sourceforge.net/?lang=es
Quandary: programa que nos permite crear laberintos digitales, es una buena alternativa para que los alumnos trabajen de manera colaborativa y además, ellos mismos pueden elaborar los laberintos. www.halfbakedsoftware.com/quandary.php Chat: encontramos en la actualidad varios sitios y comunidades virtuales para que los alumnos puedan realizar intercambios con otros estudiantes que estudian español o con hablantes nativos, de todos los países.
Foros: para realizar consultas sobre la lengua. http://cvc.cervantes.es/toros/default.asp
Videoconferencias: pueden realizar una videoconferencia con alumnos de otros países, para elaborar un proyecto en colaboración. (Skpe, Elluminate)
Mapas: crear mapas en línea, ubicar una ciudad, describirla, indicar al compañero como llegar a un museo, por ejemplo. (Google Maps) Creas páginas web: crear las propias páginas web para presentar un proyecto. www.wix.com www.weebly.com
Tablón de notas: para formar un glosario trabajando colaborativamente. www.wallwisher.com
Crear viñetas en línea: crear una narrativa, trabajar los diálogos, etc. www.toondoo.com
Libro digital: permite que los alumnos pueden elaborar una narrativa, poesía, crónicas, trabajando en grupos. www.pimpampum.net
Comunidades virtuales: podemos crear grupos de aprendizaje, abrir foros para discutir un tema tratado en la clase, armar un relato corto (Twitter) (Facebook, Orkut, etc)

Fuente: Tallei (2010).